

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA  
MÁSTER EN ESTUDIOS DE GÉNERO



**LA COEDUCACIÓN COMO APUESTA EN LA REDUCCIÓN DE BRECHAS DE  
GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: REFLEXIONES PARA CHILE DESDE EL  
MODELO ESPAÑOL**

Por:

Valentina Latorre Rincón

Tutora: Tebelia Huertas Bartolomé

TRABAJO FIN DE MÁSTER

D. TEBELIA HUERTAS BARTOLOMÉ, PROFESORA DEL MASTER EN ESTUDIOS DE GÉNERO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.

CERTIFICA: Que la presente memoria titulada **“LA COEDUCACIÓN COMO APUESTA EN LA REDUCCIÓN DE BRECHAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: REFLEXIONES PARA CHILE DESDE EL MODELO ESPAÑOL”** constituye la Memoria de Trabajo Fin de Máster presentada como requisito para optar al título de Máster en Estudios de Género - Especialidad Políticas Públicas e Intervención Social de la Universidad Complutense de Madrid, y ha sido realizada bajo mi tutela.

Y para que así conste, firma el presente certificado en

Madrid a 17 de septiembre de 2020

*Firmado por HUERTAS BARTOLOME MARIA TEBELIA  
- DNI 00657288V el día 17/09/2020 con un  
certificado emitido por AC Administración  
Pública*

Fdo.: TEBELIA HUERTAS BARTOLOMÉ



## DECLARACIÓN DE NO PLAGIO

D./Dña. Valentina Andrea Latorre Rincón con NIE Y7354201-B, estudiante de Máster Universitario en Estudios de Género de la Facultad de CCPP y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, curso 2019/2020 como autor/a de este documento académico titulado: **LA COEDUCACIÓN COMO APUESTA EN LA REDUCCIÓN DE BRECHAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: REFLEXIONES PARA CHILE DESDE EL MODELO ESPAÑOL** y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente, cuyo tutor es Tebelia Huertas Bartolomé,

---

### DECLARO QUE:

El Trabajo de Fin de Máster que presento está elaborado por mí, es original, no copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Asimismo, no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita, de otra persona, de trabajo escrito de otro o cualquier otra fuente.

Soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Somosaguas, a 17 de Septiembre de 2020

Fdo.:

Valentina Latorre Rincón  
NIE Y7354201-B

Esta DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD debe ser insertada en primera página de todos los Trabajos Fin de Máster conducentes a la obtención del título.

## TABLA DE CONTENIDOS

Resumen y palabras clave.....	3
1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	5
3. Objetivos.....	6
4. Metodología.....	6
5. Marco teórico y normativo.....	7
5.1 Marco de referencia conceptual. La coeducación como paradigma.....	7
5.2 Marco de referencia institucional: Competencias educativas de los poderes públicos.....	18
6. Resultados.....	21
6.1 Revisión documental Planes de Coeducación.....	21
6.2 Análisis entrevistas.....	34
7. Discusión de resultados.....	42
8. Conclusiones.....	49
9. Referencias.....	51
10. Bibliografía complementaria.....	54
11. Anexos.....	56
A. Políticas Públicas de Igualdad en Educación, en las 17 Comunidades Autónomas.....	56
B. Plan Nacional de Igualdad Chile entre Mujeres y Hombres 2018-2030, área educación.....	57
C. Transcripción entrevistas.....	60

## RESUMEN

A partir del paradigma de la coeducación, y utilizando un enfoque de género, este trabajo tiene por objetivo revisar los modelos utilizados en algunas Comunidades Autónomas Españolas en torno a la escuela coeducativa y, a partir de la reflexión de los mismos, generar propuestas tentativas para su aplicación en el caso chileno, para los primeros cursos de Educación Primaria, en función de la reducción de brechas de género.

Las propuestas se generarán en tres ámbitos: la aplicación del paradigma coeducativo al contexto chileno, considerando las diferencias que en términos de institucionalidad existen con el caso español, la formación inicial y permanentes de las y los docentes del sistema educativo, y el currículo y material didáctico que se utiliza en las aulas como elementos cruciales en la lucha contra la desigualdad de género desde el sistema escolar.

**Palabras clave:** género, desigualdad, coeducación, socialización, primera infancia, Educación Primaria.

## ABSTRACT

Based on the coeducation paradigm, and with a gender approach, this work aims to review the models used in some of the Autonomous Communities of Spain in terms of coeducational school. Based on this reflection, tentative proposals for its application in the Chilean context, for Primary Education, will be generated, based on the reduction of gender gaps.

The proposals will be generated in three areas: the application of the coeducational paradigm to the Chilean context - considering the differences that exist in terms of institutions with the Spanish reality, the initial and permanent training of the teachers in Educational System, and the curriculum and teaching material used in the classroom as crucial elements in the fight against inequalities in the school.

**Keywords:** gender, inequality, coeducation, socialization, early childhood, Primary Education.

## **1. Introducción**

La desigualdad de género, la reproducción de los estereotipos entre hombres y mujeres y la violencia hacia la mujer, son temáticas que han entrado con fuerza en la agenda chilena en los últimos años, pero que, al igual que en el resto del mundo, tienen larga data. A lo largo de la historia, las mujeres en términos de conjunto han estado situadas en un nivel inferior que los hombres, evidenciando en términos estructurales y de modelo de desarrollo, la lógica patriarcal.

Estas desigualdades y reproducción de estereotipos se observan y generan en diversas dimensiones, haciéndose visibles en lo cotidiano. Serán las mujeres quienes enfrenten mayores barreras y obtengan peores resultados en la participación económica, política y social, quienes estén subrepresentadas en la toma de decisiones, quienes ganen menos y sean más pobres y quienes sean mayoritariamente víctimas de la violencias.

Este trabajo escogerá, de todas las aristas en las que la desigualdad de género es latente, situarse en la educación de niñas y niños, específicamente a nivel de Educación Primaria, presentando el aula como un espacio de reproducción de estereotipos que incide en las trayectorias futuras y la coeducación como el paradigma para enfrentarlo y corregirlo a través de la formulación de políticas públicas específicas en el área educativa, para su aplicación en el contexto chileno.

Para esto, se realizará una revisión teórica e institucional sobre la materia en España, y se analizarán los programas de coeducación implementados por cuatro Comunidades Autónomas: Islas Baleares, Navarra, el País Vasco y Valencia, tanto a nivel documental como de análisis de entrevistas realizadas a las personas encargadas de su implementación. A partir de esto, y adaptando lo revisado a la institucionalidad chilena, se presentarán en la discusión elementos que permitan avanzar en el área en Chile.

## 2. Justificación

La desigualdad entre hombres y mujeres constituye el modelo de desarrollo económico actual y se hará necesario resolverla para avanzar en la construcción de una sociedad con todas y todos, no sólo en términos individuales, sino también para el crecimiento efectivo de los países: la desigualdad de género impacta en la desaceleración del crecimiento a largo plazo, la mayor incorporación de las mujeres al mercado laboral aumenta el PIB de los países, y el empoderamiento femenino genera cambios en la toma de decisiones, lo que trae un impacto en el desarrollo (Hardy, 2017).

En educación nos encontramos con cifras abrumadoras en cuanto a la brecha de género. En Chile, la escolarización de las niñas de cinco años es, en promedio, un 3% menor que la de los niños (MDS, 2017), los resultados de pruebas estandarizadas muestran puntajes menores para las niñas en las ciencias exactas (ACE, 2017) y en las pruebas internacionales TIMSS y PISA, las niñas obtienen menores puntajes que los niños en Matemáticas y Ciencias (OECD, 2015), ubicando a Chile como el país con la tercera brecha más alta de la OCDE. A pesar de terminar la enseñanza secundaria con mejores calificaciones y desertar menos, los puntajes de las mujeres en la prueba de ingreso a la universidad son, en promedio, menores que los de hombres, optando por carreras de menor prestigio y salario y obteniendo menor remuneración futura (DEMRE, 2017; SIES, 2018). Las consecuencias que se generan en la trayectoria futura de las niñas y niños existen, y múltiples estudios así lo sostienen: educación superior, empleo, incluso vejez se ven afectadas. Lo interesante es que en la educación, también, encontramos una alternativa de respuesta a la generación de estas brechas, siendo un espacio donde éstas no sólo pueden revertirse, sino desde el cual la sociedad se puede construir y proyectar de manera distinta.

Hoy nos encontramos en medio de una ventana de oportunidad en cuanto a la temática a partir del proceso constituyente que Chile está viviendo, donde es posible presentar propuestas, que las soluciones presentadas se generen a nivel sistémico y que, desde la política pública, se permita la construcción de nuevos escenarios donde las brechas de género no solo disminuyan, si no que dejen de generarse con el paso del tiempo. La coeducación se presenta, como se revisará en el presente trabajo, como un paradigma capaz de cambiar estos resultados, deconstruyendo la forma en la que se entiende el proceso educativo de mujeres y hombres, y pensando la formación docente, el currículum, las metodologías de enseñanza y aprendizaje e incluso el marco normativo, desde una apuesta por la equidad de género.

### **3. Objetivo**

En base al entendimiento de la coeducación como un paradigma necesario de incorporar en la escuela para la reducción de brechas de género, el objetivo de este trabajo será el de generar propuestas tentativas de acción en términos de coeducación en Educación Primaria para el caso chileno, a nivel de políticas públicas.

### **4. Metodología**

En primer lugar, se revisó marco teórico asociado a la propuesta, visibilizando elementos clave en torno a género, coeducación y educación primaria. Luego, y para situar los términos de la investigación, se ha hecho una breve revisión comparativa de los marcos institucionales educativos y de igualdad del caso español y el chileno (Constitución, Leyes de Educación y Leyes de Igualdad) que permitiera contextualizar institucionalmente el área para la generación de propuestas posteriores.

Posteriormente, se hizo una revisión en cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas en relación al trabajo en materia de igualdad desde la educación que realizan (anexo A). Habiendo identificado en cuáles el paradigma de la coeducación es el que rige las acciones, se procedió a establecer contacto de manera de generar un análisis pertinente. Así, se analizaron los planes de coeducación de cuatro Comunidades Autónomas: Islas Baleares, Navarra, el País Vasco y Valencia, con las que se pudo establecer contacto y que presentan distintas características, por medio de la revisión documental y de la realización de entrevistas con encargadas de implementación de los planes. Se buscaron los criterios comunes y elementos que se comparten entre las comunidades, así como aquellos que se han presentado como dificultades y que se evalúan como desafíos en cada territorio, de manera de poder establecer la propuesta con el caso chileno desde un todo.

Finalmente, y habiendo generado las adaptaciones necesarias que dicha institucionalidad requiere, se procedió a proponer medidas tentativas de acción para el caso chileno, en torno al avance de la coeducación en Chile como elemento fundamental para la corrección de brechas y estereotipos de género y la igualdad futura de mujeres y hombres en el país.



## **5. Marco teórico e institucional**

### **5.1. Marco de referencia conceptual. La coeducación como paradigma.**

#### Género y socialización

Parece relevante, previo a comenzar la revisión, definir lo que entenderemos por género en el presente trabajo. El género, como se plantea desde la teoría, y como se profundizará posteriormente, hará referencia a las diferencias socioculturales que se presentan entre mujeres y hombres, construidas desde la base biológica, y que aluden a roles, expectativas, funciones, valores, mandatos y prohibiciones que socialmente se le atribuyen a los sexos. A partir de esto, mujeres y hombres aprenderán lo que la sociedad espera de ellos, por haber sido asignados de un sexo o de otro.

Marina Subirats (2017) plantea que no hay un natural de hombre o mujer, si no que se trata, al hablar de géneros, de modelos aprendidos: a las niñas les enseñamos a “ser para otros”, desplazando el sujeto hacia los demás. Desde la infancia vamos elaborando caminos separados para niñas y para niños, y con esto, trayectos de vida desiguales, diferenciados. Las palabras, los juguetes, los cuentos y las expectativas eternizan estereotipos y sesgos de género, y continúa latente la creencia de que las niñas deben desarrollar capacidades para ser cuidadoras y “dueñas de casa”, limitando su espacio al del hogar, mientras que a los niños los restamos de aquellas actividades y juegos que los entrelazan con las emociones, la paternidad activa y las labores domésticas: estas desigualdades gestadas en la infancia acompañarán a mujeres y hombres por toda su vida.

Los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres en función del sexo asignado al nacer, si no que sobre esta base se construirá la identidad genérica, cuya naturaleza será de carácter social, y que se sustentará en un sistema de roles y comportamientos diferenciado para mujeres y hombres, creado por la sociedad. Así, los géneros constituirán

sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cuál sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerza a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y deseos (Subirats, 2001, p.22).

Éstos serán reducidos constantemente a la dicotomía masculino-femenino, desde la definición de la representación social que el concepto de género norma. De esta forma,

los códigos de género serán las reglas sociales que atribuyan color de género a los diversos comportamientos humanos, indicando a su vez la importancia de tener en cuenta dicho color (Rambla y Tomé, 2001).

Las consecuencias de esto no serán nimias: aquellos modelos aprehendidos en la infancia serán los que se utilicen para significar el mundo social y emocional, propio y ajeno, incorporándose o excluyéndose de actividades, características o escenarios. Los estereotipos de género no solo referirán a características vinculadas al ser mujer y hombre, sino de su deseabilidad: “todo individuo socialmente adaptado debe identificarse con ellas porque es lo que la sociedad - el grupo - espera de él” (Jayme, 1999, p.12). Desde ahí, tendremos que los estereotipos y sesgos de género aprendidos limitarán las posibilidades de desarrollo y, en el caso de las niñas, la limitación se dará sobre la base del hecho de ser mujeres.

El problema de la presencia de estereotipos y mandatos no solo está relacionado con la falta de libertad en la construcción de las identidades, si no que, como recién se mencionaba, supone la reproducción de un orden patriarcal, de discriminaciones sexistas que se encuentran arraigadas en la profundidad de nuestra cultura, comportando características negativas para todos los individuos, pero principalmente para las niñas y mujeres.

¿De quién aprendemos estos roles y normas? Las teorías cognitivas categorizadas dentro del “constructivismo de género” nos darán información en esta materia. Bem (1981), hace muchos años ya, sugería la “Gender Schema Theory”, desde la cual se plantea que las niñas y niños, cuando observan las distinciones que se hacen entre hombres y mujeres por parte de los agentes sociales inmersos en una cultura específica, especialmente por parte de adultos significativos, desarrollan un esquema de género, que consta de estructuras cognitivas que organizan y guían las percepciones individuales y las identidades futuras de género. Una vez que niñas y niños aprehenden un grupo como propio, asocian comportamientos y expectativas para sí mismos y aplican estos esquemas en el desarrollo de su propia identidad. Ahora bien, es fundamental considerar que los sujetos son agentes activos, que modifican sus esquemas en la medida en la que interactúan con diversos contextos, los que pueden estimular una reestructuración de lo internalizado, y para esto la contribución del feminismo postestructural es clave: la identidad de género no es inmutable, y se construye desde la decodificación de diversos mensajes, explícitos e implícitos, y de la socialización que otros agentes ejercen (familia, profesores, colegio, medios, etc.).

A pesar de que el aprendizaje social se mantiene durante toda la vida, los efectos del mismo son especialmente fundantes en las primeras etapas. Más aún, será en la etapa de socialización primaria, aquella que se relaciona con el entorno más cercano durante los primeros años de vida, donde se adquieran los elementos básicos de la identidad de género y niñas y niños de tres años ya tendrán adquirida su identidad sexual y de género, teniendo clara conciencia de las atribuciones del mismo. La socialización primaria se produce, en gran medida, por medio de mecanismos de identificación e imitación, por lo que los adultos que rodean a niñas y niños son de gran influencia para ellos, convirtiéndose en modelos de identificación, y aprendiendo así desde la cotidianidad: quién realiza las tareas domésticas, quién pone las normas, cómo se toman las decisiones y cómo interactúan los adultos que lo rodean (Martin, 1989; Biernat 1991; Vasta, Haith y Miller, 2001; Espinar, 2009).

Además de la familia, será relevante destacar otros dos agentes de socialización en la infancia, la escuela y los medios de comunicación. En estos espacios se refuerzan - o cuestionan - el aprendizaje de género desarrollado en el ámbito familiar, y por lo tanto será vital si los esquemas de género que se transmiten son rígidos o no, considerando su impacto en materia de igualdad de género. En la medida en la que niñas y niños son socializados en normas y valores, aumenta la internalización de los esquemas, y su uso para juzgar al resto y en la construcción de expectativas de los demás (Solbes-Canales, Valverde-Montesino, Herranz-Hernández, 2020).

### Género y Educación en la Primera Infancia

La escuela será, después de la familia, el agente socializador por excelencia. La escuela es un agente de reproducción de la cultura y dicha reproducción se realiza en beneficio de las clases dominantes, imponiendo exclusiones e inclusiones que conformarán la base del orden social (Bourdieu, 2000). En la escuela, el género constituye “un principio organizador mayor, aplicado a uniformes, asignaturas curriculares, prácticas administrativas, actividades del aula e incluso al uso del espacio dentro y en los alrededores de la escuela” (Acker, 1995, p.122), y será esencial el rol que la misma tenga en torno a la enseñanza de género y equidad sexual desde el currículo y desde los materiales que se elijan.

La educación, entonces, cumple un rol fundamental en cómo los patrones culturales de género se transmiten, y los centros escolares, desde la socialización y la educación que se entrega, son fundamentales en la realización de las transformaciones

educacionales y sociales que se buscan. Como señala la literatura académica, la presencia de estereotipos de género incide en la forma en la que niñas y niños perciben sus habilidades y competencias, influyendo, en el caso del aula, en sus rendimientos académicos: las niñas perciben que las matemáticas son para los niños, las niñas se auto-califican con menores competencias en matemáticas en relación a los niños a pesar de las nulas diferencias en desempeño, las niñas tienden a percibirse como menos competentes que los hombres en los campos relacionados con las ciencias (Cvenecek, Meltzoff y Greenwald 2011; Herbert y Stipek, 2005; OCDE, 2015).

Así, promover activamente la equidad de género en la educación es una condición necesaria para la igualdad. Cuando hablamos de igualdad, a su vez, debemos entender que nos referimos tanto al trato, como a la igualdad de oportunidades para todas las personas: la equidad, al considerar desde la Constitución a las personas iguales en dignidad y derechos, es un derecho inalienable, por lo que los Estados deben ser garantes del mismo, y que, tal como señala la UNESCO (2016), remitirá al

derecho a tener acceso a la educación, participar en ella y disfrutar los beneficios asociados con entornos, procesos y logros educativos sensibles al género, mientras se adquieren los conocimientos y habilidades que permitirán vincular los beneficios brindados por la educación al quehacer social y económico (p.12).

Al ser una parte constitutiva de la calidad en la educación, la perspectiva de género tiene que ser un indicador permanente en todas las políticas, procesos, indicadores, instrumentos que se lleven en la materia.

Como sabemos, la construcción del género comienza desde que las personas se gestan, teniendo un importante impacto la socialización primaria en la identificación y afirmación que se elabora del mismo. Niñas y niños aprenderán sobre los valores en torno a lo que ven: el respeto al otro y la no violencia, las normas que nos rigen, la diferencia como valor y las actitudes que cada persona lleva se construirán así a partir de los modelos que observamos. Existen variados estudios en la materia, realizados en distintas sociedades y culturas, que concluyen lo mismo: niñas y niños antes de los diez años ya han internalizado sesgos y estereotipos de género: desde los tres años las niñas y niños identificarán que existen ciertos juguetes que son “de su género” y otros que no, las niñas desde los seis años comienzan a sentirse menos inteligentes que los niños e incluso que serían menos propensas a considerar a miembros de su género como realmente inteligentes, afectándose sus intereses y trayectorias futuras (ComunidadMujer, 2018).

Uno de los más recientes trabajos es el realizado por Solbes-Canales et al (2020), cuyo objetivo era examinar el grado de internalización de sesgos de género en un grupo de niñas y niños españoles, de entre 4 y 9 años, aplicándoseles dos tipos de tareas, una relacionada con los estereotipos asociados típicamente a atributos femeninos o masculinos, y otra en torno a los estereotipos y roles profesionales. Los resultados del estudio son interesantes, pero principalmente se destacarán aquí dos cuestiones: primero, los resultados muestran que, si bien los niños le asignan en mayor medida atributos estereotípicamente masculinos a hombres que a mujeres, y las niñas más a mujeres que a hombres los estereotípicamente femeninos, existe una falta de flexibilidad mayor en torno a la percepción de la masculinidad por parte de los varones participantes que por parte de las niñas hacia la feminidad. Segundo, el hecho de que la inteligencia se asigne, en gran medida, como un atributo más propio de los niños que de las niñas, y que, como la investigación presenta, esto tiene consecuencias para el desarrollo de las niñas: si ellas perciben que las personas muy inteligentes son generalmente hombres, tenderán a aplicar esa asociación a su propio auto-concepto y proyectarán sus expectativas de esta forma. La investigación muestra que desde temprana edad los participantes han internalizado los roles de género tradicionales, y plantean que si desde esta etapa niñas y niños observan diferentes ejemplos de personas realizando distintos tipos de trabajos, sin importar el sexo, internalizarán una flexibilidad mayor y esto contribuirá a la eliminación progresiva de la brecha horizontal laboral. A partir de esto, debemos pensar la educación primaria como un espacio clave, especialmente si consideramos que las formas de relación se aprenden en la práctica cotidiana.

La evidencia científica es clara en torno al trabajo que se realiza con niñas y niños desde que nacen hasta previo a la adolescencia: el número y calidad de interacciones en esta etapa son mayores y mejores y los aprendizajes se adquieren en mayor medida - y así también los estereotipos y sesgos - influenciando expectativas y resultados de aprendizaje, guiando a niñas y niños en las actividades que eligen y en su participación en el aula. La neurociencia ha generado amplio conocimiento sobre lo mismo, dándole importancia a las primeras etapas del desarrollo, afirmando que es en éstas donde se sientan las bases del desarrollo futuro de la persona, por medio de la interacción de las mismas con el ambiente humano y material que los rodea, y que los procesos neurofisiológicos que se desarrollan son cruciales, dada la configuración de conexiones y funciones en el cerebro (Bedregal y Pardo, 2004). De esta forma, el rol de los mediadores y socializadores es crítico: en este período niñas y niños aprenden desde la experiencia directa que tienen con elementos, primero concretos y luego más abstractos, y también desde la observación y la escucha.

## El paradigma de coeducar

Habiendo dicho lo anterior, el cómo se educa a niñas y niños cobra especial importancia. Como señala Subirats (2017), hoy educamos juntos, pero no coeducamos, y seguimos reproduciendo las diferencias y discriminaciones de género. Así, pareciera que se ha confundido la igualdad de acceso a la educación, con la educación como base para la igualdad de oportunidades: hoy día en la escuela aún encontramos componentes que reproducen el sexismo y las diferencias entre mujeres y hombres.

La coeducación, entendida como una intervención consciente para superar los estereotipos de género, ha sido planteada como una herramienta que reduce las brechas y desigualdades de género. El coeducar, entonces, será educar por fuera del modelo dominante, y con ello no nos referiremos a la escuela mixta, con la que tiende a confundirse el concepto, si no a pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser hombre, qué significa ser mujer, en el contexto histórico en el que nos situamos; a atender a cada una y cada uno desde sus diferencias, no tomando el referente de los niños para las niñas, si no repensando los referentes que se tienen asignados y con esto generar una educación que tenga como objetivo fundamental el superar los estereotipos, normas, mandatos y brechas que se generan a partir de éstos. La coeducación, entonces, se valorará como un cambio cultural en el que eliminamos de la socialización la imposición de comportamientos, abriendo camino para el desarrollo pleno de cada estudiante en todas las dimensiones de su vida.

En esta materia, entrarán todas las dimensiones del proceso educativo: lo institucional, el currículo explícito (la selección de estudiantes, las asignaturas que se enseñan, los textos escolares el material didáctico, la formación y perfeccionamiento docente) y el currículo oculto, donde se sitúan los sesgos de género y la pedagogía oculta de género: lo que se hace y lo que se espera de niñas y niños.

Tradicionalmente, la escuela ha tenido tres modelos en torno a cómo se entiende la relación de género. Así, tendremos la escuela segregada, donde existirá separación en cuanto al espacio y al currículum y que se fundamenta en que niñas y niños tienen distintos roles en la sociedad; la escuela mixta, que se lleva la mayor parte de la matrícula escolar, y que tiene como base la igualdad y la presunción de que ésta ya existe entre mujeres y hombres y, finalmente, la escuela coeducativa, donde la razón de ser es la existencia de diferencias sociales y sexuales entre personas por razón de género y donde la escuela es considerada un “espacio no neutral en el que se transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y que contribuye a aumentar las

diferencias entre hombres y mujeres” (Instituto de la Mujer, 2008). Esta versión de la escuela tiene como objetivo que se eliminen los estereotipos entre sexos, de manera de terminar con la desigualdad social y jerarquías entre niñas y niños.

**Cuadro 1. Modelos de escuela en relación a la igualdad entre hombres y mujeres.**

<b>Sistema cultural</b>	<b>Valores</b>	<b>Normas</b>	<b>Legitimación</b>	<b>Conocimiento empírico</b>
Escuela de roles separados (Escuela Segregada)	Educación para el rol sexual. Asignación de géneros. Socialización de cada grupo sexual en ámbitos público y privado.	Separación física de los procesos educativos.	Creencia en la superioridad masculina.	Fundamentos de tipo moral, por lo que su análisis empírico no resulta relevante.
Escuela mixta	Educación igual para niños y niñas como ciudadanos/as de una sociedad democrática.	Acento en el individualismo sin distinción de género. Igualdad en el acceso a los recursos.	Meritocracia. Premio en función de los méritos y rendimientos individuales dirigidos a ser valorados desde el punto de vista productivo.	Eficacia para el individuo y para la convivencia social, existen estrategias alternativas y se rechaza la escuela separada de la socialización.

Escuela coeducativa	Educación dirigida a la eliminación de los estereotipos por razón de sexo eliminando situaciones de desigualdad y jerarquías culturales sexistas.	Atención específica a las necesidades de cada grupo (currículo, espacios físicos, interacción con el profesorado, controles de género en todos los ámbitos del sistema escolar, etc.)	La escuela no debe ser una institución reproductora de desigualdades, y debe ser una institución de reconocimiento de la diferencia.	Basado en la sociología de la educación a través del conocimiento de las especificidades de ambos grupos sexuales y de las distintas expresiones de sexismo.
---------------------	---	---	--	--

Fuente: Guía de Coeducación Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, Instituto de la Mujer, España (2008).

Será relevante, entonces, conocer cuáles son los elementos o dimensiones que incorpora un proyecto de carácter coeducativo, ya que, como se detalló, no basta con niñas y niños en el mismo salón. Una propuesta coeducativa se sustentará en la tradición de la teoría feminista, entenderá el entorno como no neutro y a la escuela como parte del mismo y de su reproducción, presentará un currículo que tenga valores específicos en torno a la diferencia y la resolución de conflictos y que entienda a los agentes de socialización como claves y su objetivo será la transformación de las relaciones entre mujeres y hombres, superando las jerarquías de género y buscando transgredir los estereotipos.

### La Educación Primaria y la coeducación

Considerando lo expuesto en torno a la coeducación y la relevancia de la socialización en las primeras etapas, cabría pensar en la necesidad de incorporar en este nivel dispositivos que se basen en la coeducación. Como se ha mencionado, esto no se dará únicamente por la educación de niñas y niños juntos en el salón, pero tampoco bastará con solo pensar el nivel educativo desde la coeducación, ya que éste se encuentra inserto en una institución, en un sistema y en una sociedad específica. Entonces, además de ciertos elementos que desde la teoría se sugieren, y que se revisarán en este trabajo como claves de tener dentro del aula primaria, se requerirá que



el centro educativo completo se construya desde este paradigma. La coeducación requerirá un Proyecto Educativo donde ésta se piense de manera planificada, coordinada y con los recursos pertinentes, y que el centro esté implicado en su totalidad: todos los agentes de la comunidad educativa. Además, se requerirá que existan competencias específicas en la materia, por lo que el profesorado y responsables de la educación deberán formarse progresivamente.

Al momento de pensar en la Educación Primaria y en las estrategias, actividades y dinámicas que en ésta se pueden realizar para llevar una práctica coeducativa, primero debemos incorporar algunos elementos globales. Como Subirats (2001) plantea, el primer paso será que la institución quiera transitar hacia un proyecto coeducativo, revisando su misión, visión y objetivos institucionales, y poniendo a un equipo específico dedicado a llevar adelante este proceso. Este equipo será el encargado de diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar el avance del proyecto coeducativo que para la escuela se diseñe.

Existen elementos que serán de importancia clave para lograr el objetivo. Estos serán la revisión de contenidos y materiales que se utilizan, eliminando elementos sexistas, la identificación de posibles situaciones de desigualdad que se puedan dar en el aula, por medio de la observación de las y los estudiantes (conductas, lenguaje, expectativas, actitudes, etc.), la apuesta por la introducción de figuras femeninas y el cuestionar los modelos tradicionales de las relaciones de género en la planificación de los contenidos. Como señala Moreno (2000), y como ya se ha señalado en el presente trabajo, “coeducar no es yuxtaponer en una clase a individuos de ambos sexos, es enseñar a valorar lo diferente, educar para ambos, respetar la diferencia y ponerla en valor” (s/p), y esto requiere poner atención en el proceso educativo, intencionalarlo, y a partir de esto cambiar la práctica.

Como propone Fundación Mujeres (Educar en Igualdad, 2020), los cambios concretos debieran hacerse principalmente en cinco áreas, según se detalla en el siguiente cuadro:

**Cuadro 2. Medidas concretas para la escuela coeducativa.**

Área	Medidas
------	---------

Currículo escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporar en la programación las habilidades y conocimientos tradicionales de las mujeres. Ejemplo: talleres de cocina, planchado, limpieza del aula, etc. distribuidas por igual entre niños y niñas.</li> <li>- Incorporar al currículo personajes femeninos de rango social público que hayan contribuido a la mejora de la sociedad.</li> </ul>
Materiales didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asegurar que en los materiales didácticos aparezcan de forma equilibrada mujeres y varones, protagonistas tanto niñas como niños; mujeres realizando trabajos valorados, no típicamente femeninos.</li> <li>- Rechazar aquellos que sigan reproduciendo modelos tradicionales sexistas y no aporte propuestas para superar estas discriminaciones.</li> <li>- Disponer de cuentos no sexistas, además de los cuentos populares o tradicionales.</li> <li>- Velar porque todos los recursos didácticos (mobiliario y juegos) sean utilizados por niños y niñas de forma equilibrada, sin acaparamientos ni exclusiones.</li> </ul>
Lenguaje utilizado del centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar el sistema de comunicación escrita en las circulares, carteles, sala de profesorado y comunicaciones oficiales del centro para asegurar el uso no sexista del lenguaje.</li> <li>- Evitar en la comunicación oral cotidiana con el alumnado, expresiones estereotipadas que reproduzcan los modelos de género: "Dile a tu mamá que te lave el chándal", "venga...dos chicos fuertes que me ayuden a mover esta mesa".</li> </ul>
Distribución y uso del espacio en el patio y en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la participación equilibrada en los juegos de niños y niñas, fomentando los grupos mixtos y el desarrollo de juegos motrices, deportivos así como otros más tranquilos.</li> <li>- Vigilar que los espacios sean ocupados de forma equilibrada (tanto en los patios como en las clases) por los niños y niñas, sin acaparamientos por parte de ningún sexo.</li> <li>- Establecer reglas de juegos diferentes para distintas zonas del patio, por ejemplo una zona con balón y otra sin él.</li> </ul>
Organización escolar	<p>Buscar el equilibrio y la proporción de varones y mujeres en el reparto de cargos, responsabilidades y tareas por parte del profesorado.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Píldora Formativa Herramientas y Claves en Coeducación, Fundación Mujeres (2020).

Específicamente para el nivel de Educación Primaria, tendrá que generarse, primero, una reflexión en los establecimientos que permita detectar y diagnosticar en torno a las actividades, materiales y metodologías que se emplean en los centros. En esto deberá vincularse a toda la comunidad educativa.

Luego, será relevante considerar especialmente dos elementos: las actividades que se realizan y el rol docente. Dada la etapa del desarrollo en la que se encuentran las niñas y niños del nivel, será relevante que las actividades incorporen no sólo aprendizajes significativos (un aprendizaje es significativo cuando lo que se enseña se relaciona de manera no arbitraria y sustancial con lo que alumnas y alumnos ya saben), sino metodologías significativas (Ausubel, 2002). Para esto, se recomienda en este nivel el uso de cuentos y canciones, rehaciéndolos con el curso o adaptándolas desde la perspectiva de género para el alumnado de los cursos más bajos (un ejemplo de esto es el “Arroz con Leche feminista”), y analizándolas y debatiendo sobre las características de mujeres y hombres en éstas con los cursos mayores o el uso de juegos adaptados según el curso. No será suficiente ignorar mensajes sexistas, si no que se debe promover un análisis crítico de los mismos de manera que el estudiantado comprenda que los roles de género dependen de la socialización y la cultura en la que se insertan, y revisar el origen de las desigualdades que género.

Además, debe existir una perspectiva global del contexto escolar integrada. Los ambientes de aprendizaje que separan a niñas y niños, aunque sea para algunas actividades, promueven niños más esquemáticos en cuanto al género, reforzándolo como una categoría social relevante que genera diferencias. Los comportamientos serán menos estereotipados si en el contexto educativo se hace un esfuerzo para evitar asociaciones que mantengan los esquemas de género, y será fundamental, entonces, que en los contextos de aprendizaje se promuevan esquemas alternativos de categorización, en los que las diferencias que se presentan entre las personas se destaquen por sobre diferencias intergrupales.

## **5.2. Marco de referencia institucional: Competencias educativas de los Poderes Públicos.**

Para comprender a cabalidad la aplicación de las políticas públicas en materia de igualdad y educación, se hace necesario evidenciar el contexto en el que se desarrollan, tanto para el caso chileno como para el español. En esto, caben mencionar algunos aspectos en torno a la institucionalidad de cada país, a propósito del diseño, implementación y evaluación de programas y propuestas, así como también la normativa legal que rige.

En relación a la gobernanza, será pertinente evidenciar las diferencias que se presentan, las que se generan principalmente desde la configuración de la toma de decisiones y posterior implementación pública. La primera diferencia radica en la organización territorial existente y la toma de decisiones, que será descentralizada por Comunidades Autónomas para el caso español y centralizada en Chile. Se suma a lo anterior el régimen de gobierno, parlamentario para España y presidencialista para Chile. Sumado a esto, y en torno a los procesos de participación, cabe señalar que en el caso chileno la ciudadanía es incorporada generalmente, de forma no vinculante y ex post.

En cuanto al marco legal, vemos que se presentan diferencias tanto en el espíritu de la ley, como en la existencia o no de normativas relacionadas a igualdad. Primero, y sobre la Constitución de cada país, vemos que en cuanto a los principios se marca una diferencia inicial, en tanto que la Constitución Española hace alusión al ejercicio de los Derechos Humanos, mientras que la chilena refiere al respeto de los derechos y garantías que en la Constitución misma se establecen. En torno a la igualdad, ambas Constituciones señalan que todas las personas son iguales ante la ley, y la española explicita que no puede existir discriminación de ningún tipo (“por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, cap.2, art.14 CE), pero además ésta carta magna le otorga a los Poderes Públicos la tarea de promover las condiciones necesarias para que la libertad y la igualdad sean reales y efectivas, removiendo aquellos elementos que obstaculicen el cumplimiento de éstas (art. 9.2 CE), mientras que la chilena no hace referencia a dicha promoción. Sobre la educación, la Constitución Chilena señala que ésta tiene por objeto el desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida, haciendo énfasis en el derecho y deber de los padres de educar, mientras que el énfasis en la Constitución Española se pone en el desarrollo de la personalidad humana en torno al respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

En cuanto a la legislación específica en materia de igualdad, en las últimas dos décadas se ha aprobado normativa relevante para la protección de los derechos de las mujeres y la promoción de la igualdad en Chile, pero no se cuenta con una ley de igualdad integral propiamente tal. Luego de la dictadura, y en la afirmación del rol del Estado en el ámbito social, se da relevancia a las políticas sectoriales y a los programas para grupos en exclusión y grupos vulnerables. En el año 1991 se crea el Servicio Nacional de Mujer, con el objetivo de proponer y coordinar políticas en la materia y reducir las discriminaciones de género existentes, y entre 1994 y 1995 se promulgaron leyes contra la violencia intrafamiliar y el tráfico de personas. A fines de los noventa y principios de los 2000 se generó una nueva institucionalidad de manera de proteger y promover a la mujer en el mundo laboral: acceso a salas cunas, fuero maternal, eliminación de las discriminaciones por edad y estado civil, ley contra el acoso sexual en la empresa, entre otras, que se complementa con la ampliación de la oferta pública de servicios de cuidado. En 2009 se generó la ley de igualdad salarial y en 2011 se extendió el permiso posnatal de las madres de 12 a 24 semanas y se incorporó un permiso posnatal para padres de 5 días, ambos subsidiados por el Estado. En 2015 se creó el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género y en 2018 se lanza el IV Plan Nacional de Igualdad entre mujeres y hombres.

En materia de educación, no se ha legislado en cuanto a igualdad, siendo la única intervención normativa la de programas para disminuir la deserción por embarazo de estudiantes. Las medidas específicas que encontramos en el caso chileno en torno a igualdad en educación se detallan en el IV Plan Nacional de Igualdad, antes mencionado, del que se destaca el objetivo específico 5.2, que postula la transformación de los estereotipos y normas de género a nivel institucional, medios de comunicación y prácticas sociales, y la meta número 1 del mismo: “todos los planes y programas públicos de educación incorporan enfoque de género y formación para la igualdad en todos los niveles educativos” (MMyEG, 2018, p.65). El detalle de objetivos, metas y plazos del apartado educación del plan se presenta en el anexo B.

En España, por otro lado, el recorrido puede situarse a partir de 1980, con la igualdad salarial del Estatuto de los Trabajadores, aunque todavía lejana del mandato del “trabajo de igual valor” y el divorcio por consentimiento mutuo en 1981, la igualdad de mujeres y hombres dentro del matrimonio, desarrollando el mandato de la Constitución de 1978 y el Plan de Oportunidades PIOM 1988-90 (y el sentar las bases para analizar las discriminaciones de género). Luego, se desarrolla el Segundo Plan de Oportunidades PIOM 1993-95, que reconoce la importancia de la conciliación entre la vida laboral y la

familiar que se plasma en 1999 con la Ley para la Conciliación de la vida laboral y familiar. En 2001 se genera el Plan de Apoyo Integral a las Familias (2001-2004), en 2004 se forma el primer gobierno paritario. En 2007 se publica la Ley de medidas integrales para la Igualdad de mujeres y hombres y en 2008 se crea por vez primera el Ministerio de Igualdad (Lombardo y León, 2014). Actualmente existen distintas iniciativas desde la legislación para la igualdad, como las sustentadas en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género y los Planes Estratégicos de Igualdad de Oportunidades. Específicamente, la Ley de Igualdad, que se soporta en el artículo 14 de la Constitución, la no discriminación por razón de sexo, y la obligación de los poderes públicos para su garantía, que nace del reconocimiento de que la “igualdad ante la ley” consagrada en la Constitución no basta, se define como una acción normativa en el combate de todas las formas de discriminación subsistentes, directas o indirectas y en la promoción de la igualdad real entre mujeres y hombres, que reconoce las múltiples discriminaciones que intersectan. En relación a educación, la ley dedica tres artículos (23, 24 y 25): la educación para la igualdad entre mujeres y hombres, la integración del principio de igualdad en la política de educación y la igualdad en el ámbito de la educación superior.

Al comparar ambos países en lo que al ámbito educativo y la igualdad respecta, es posible identificar diferencias en torno a la intencionalidad y dirección de las políticas públicas. Mientras en el contexto español - a pesar de sus discontinuidades y en el marco de su pertenencia a la Unión Europea -, pareciera existir una voluntad política de progresión y cierta planificación por parte del Estado hacia la consecución de la igualdad de género y una transversalidad de género en la política pública, enmarcándose en ésta la política pública de educación, en Chile las medidas se encuentran segmentadas, responden a iniciativas aisladas de distintos actores y no son parte de una planificación a largo plazo en torno a la reducción de la brecha de género.

Finalmente, al revisar las Leyes de Educación específicas para cada país será necesario destacar como diferencia que en el caso español la Ley Orgánica de Educación (2006) hace referencias explícitas a la igualdad de género dentro de sus apartados, en torno a transversalidad en políticas educativas, contenidos del currículum, material didáctico, las personas y estructuras de coordinación, la capacitación del personal, la inspección y la violencia de género, incluyendo incluso una disposición adicional - la vigesimoquinta - dedicada a la promoción de la coeducación. Además, cabe mencionar que ya en 2004 en la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género se presentaban mandatos educativos de igualdad concretos para cada etapa. Por su parte, la Ley General de Educación chilena (2009) únicamente

nombra el género como un elemento sobre el que no se permite discriminar de entre otros: raza, diversidad cultural, religiosa o impedimentos físicos o cognitivos.

## **6. Resultados**

En este apartado se analizarán los planes de coeducación implementados en las Comunidades Autónomas de Navarra, Valencia, País Vasco y las Islas Baleares. Esto se realizará por medio de la revisión documental y de las entrevistas realizadas a las responsables de implementación de éstos. Es importante mencionar que se están comparando planes de distinta envergadura y procesos de distinta data: por ejemplo, el País Vasco está en el proceso de implementación de su segundo plan, mientras que Baleares ha comenzado en el período 2019-2020 con la implementación del mismo.

### **6.1. Revisión documental Planes de Coeducación**

Este análisis se dividirá en cuatro aspectos: Motivación Política, Institucionalidad, Foco, Estructura y Estrategia de los planes y Educación Primaria. Este último apartado busca hacer referencia a los énfasis para el nivel educativo de cada plan.

#### **a. Motivación política**

Los planes coinciden casi totalmente en las motivaciones que los impulsan: las desigualdades de género persisten en el ámbito productivo y reproductivo y los proyectos de vida de niñas y niños siguen ligados al género, a pesar de los avances que se han realizado en el país y en las distintas comunidades.

Estas desigualdades se perpetúan, de acuerdo a lo que en los planes se diagnostica, desde la persistencia de estereotipos de género y los estímulos de corte sexista que niñas y niños continúan recibiendo desde la primera infancia. En esto, los planes coinciden en la necesidad de una escuela que deje de reproducir el modelo androcentrista y la lógica patriarcal y promueva una educación libre de estereotipos y sesgos de género.

Es importante agregar como motivación especial, para el País Vasco y para la Comunidad de Baleares, la erradicación de la violencia contra las mujeres y el término de la discriminación contra las personas LGBTI como motivador para la coeducación dentro de sus planes. Además, tanto para Baleares como para la Comunidad Valenciana,

se hace relevante destacar el hincapié que hacen en la construcción de masculinidades no hegemónicas como apuesta relevante dentro del proceso educativo.

b. Institucionalidad

- Definiciones:

Las comunidades de Navarra, Valencia y Baleares presentarán una definición propia de coeducación, que se fundan en componentes teóricos similares. Así, se la definirá como:

(proceso que) facilita a niños y niñas crecer libres de estereotipos sexistas, educando en la libertad y en la responsabilidad para que desarrollen sus propios proyectos vitales en igualdad, aprendiendo a hacer frente a las desigualdades y a luchar contra ellas en el marco de su cultura, su clase social, su religión, su orientación e identidad sexual, su situación funcional (Skolae Navarra, 2019, p.14).

proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo en el que estén socializadas (Plan Director de Coeducación Comunidad Valenciana, 2018, p.4).

acción educativa fundamentada en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de todo el alumnado, independientemente de su sexo, identidad y expresión de género y orientación sexual, encaminada a erradicar los estereotipos y sesgos sexistas y fomentar, así, la igualdad real de oportunidades (Pla de Coeducació de Les Illes Balears, 2019, p.4).

El País Vasco, por su parte, presentará la definición desde tres autoras:

educar a las chicas y a los chicos al margen del género femenino o masculino, es decir, educarlas partiendo del hecho de su diferencia de sexo, potenciando el desarrollo de su individualidad, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo (Urruzola, 1995, en II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, 2019, p.267)

es un modelo educativo cuyo objetivo es la igualdad de derechos, oportunidades, obligaciones, trabajo...entre mujeres y hombres (Luixa Reizabal, 2016, en II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, 2019, p.267)



educar en igualdad desde las diferencias, con una finalidad muy clara, construir un mundo sin etiquetas, en el que mujeres y hombres estén al mismo nivel, con sus derechos y libertades (Amelia Barquín, 2016, en II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, 2019, p.267).

En cuanto a la definición operativa que realizan de la escuela coeducativa, esta se define como una escuela que facilita a niñas y niños crecer libres de estereotipos sexistas, que educa en libertad para el desarrollo de la igualdad en el proyecto vital, que entrega igualdad de oportunidades sin discriminaciones de género, que incorpora la igualdad de manera específica y a la vez transversal. La definición que el plan de la Comunidad Valenciana realiza de la escuela que coeduca parece ser la más completa y englobar a las demás:

(la escuela coeducativa es) aquella en la que se equilibran las carencias con las que el alumnado llega al aula a consecuencia del sexismo que impregna la sociedad; aquella en la que se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo, identidad y expresión de género, etnia, diversidad sexual o familiar, características sexuales, procedencia o clase social, y aquella en la que las alumnas y los alumnos puedan desarrollar libremente sus identidades en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas (2018, p.4)

Será importante destacar el énfasis que Baleares pone en la construcción de un entorno seguro para el desarrollo de la identidad de cada persona, no sólo para las y los estudiantes, sino para toda la comunidad educativa.

- Diseño del plan:

En todas las comunidades que han implementado un Plan de Coeducación el diseño se define dentro de un proceso participativo, donde se ha involucrado a diferentes actores, tanto de las mismas comunidades educativas como a expertas y expertos en coeducación.

Quienes lideran los procesos son los Departamentos de Educación de cada Comunidad Autónoma, y éstos han sumado a otros actores, dentro de los que se repiten los Consejos Escolares y los respectivos Institutos de la Mujer. Cabe destacar lo realizado en el País Vasco, donde previo al término del proceso de diseño se incluyó una

etapa en la que el Plan, luego de haber pasado por diferentes etapas y actores, fue subido al portal de transparencia del gobierno autonómico para que la ciudadanía pudiera aportar comentarios; este plan en específico se define como un “plan vivo” que tiene posibilidad de modificarse durante su ejecución de acuerdo a cómo se va desarrollando.

se ha hecho público el documento, a través del Portal de Transparencia y Participación Ciudadana-Irekia, para que ciudadanía y asociaciones puedan realizar sus aportaciones. Este Plan constituye un documento guía que determina los objetivos a corto y medio plazo, no obstante, es un documento vivo y abierto a incorporar cambios y adecuaciones que respondan a las necesidades e intereses emergentes en el marco de su seguimiento y evaluación (II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, 2019, p.8)

Por otro lado, se hace relevante la incorporación que se realiza en todos los planes de un diagnóstico local previo, donde la información se levanta a partir de cifras (niñas y ciencias exactas, puntajes por género, cifras de violencia de género en cada comunidad, entre otras), pero también de experiencias en torno al trabajo de maestras y maestros, poniendo foco en la futura implementación de dichos planes.

Además, cabe relevar la incorporación en el diseño de la Memoria Económica realizada por Baleares, buscando garantizar presupuesto para el desarrollo del Plan.

- Objetivos, medidas e indicadores:

En relación a los objetivos, y por tanto las acciones e indicadores, éstos varían según el foco que cada plan tiene. Es importante señalar que al tratarse de planes que apuntan a la igualdad desde la educación, éstos se han construido en todas las Comunidades desde la perspectiva de género, adecuándose a los intereses y necesidades de la población objetivo y habiéndolos vinculado en el diagnóstico y en el diseño, siendo las iniciativas conocidas por parte de las comunidades.

Además es importante mencionar que la búsqueda que guía los planes es, en todos los casos, alcanzar la igualdad desde el aula, combatiendo las desigualdades existentes por medio del paradigma de la coeducación. Luego, cada plan presentará objetivos estratégicos a conseguir, que se han establecido a partir de los diagnósticos realizados y del avance de cada comunidad en la materia y que se englobarán en tres grandes categorías: conocer, difundir y diseñar intervenciones.

Observaremos entonces que el Plan de Coeducación de la Comunidad Valenciana tendrá por objetivo general “avanzar hacia un modelo de escuela coeducativa, inclusiva, igualitaria que contribuya a la transformación social en dirección hacia una sociedad libre de discriminación por razón de género y que prevenga la violencia de género y machista” (2018, p.5), tendrá 6 principios rectores (transversalidad, visibilidad, inclusión, interseccionalidad, equilibrio en la paridad y valores democráticos) y 7 ejes (formación inicial del profesorado, formación permanente del profesorado, currículo, materiales curriculares, centros educativos, valores democráticos y Derechos Humanos y transversalidad), y presentará 22 objetivos de trabajo, con 41 acciones e indicadores de seguimiento.

Luego, Skolae, de la Comunidad Foral de Navarra, tendrá como objetivo general que el alumnado

aprenda a lo largo de todas las etapas educativas a desarrollar las competencias que le permitan elegir el proyecto vital propio, desde la libertad y la diversidad de opciones, sin condicionantes de género, aprendiendo a identificar las desigualdades, a luchar contra ellas y a ejercer su derecho a la igualdad en el ámbito de su cultura, religión, clase social, orientación e identidad sexual, situación funcional, etc. (2019, p.19)

y a partir de esto establecerá tres ámbitos de acción, con cuatro aprendizajes y cuatro competencias para cada uno de éstos. El objetivo específico de los aprendizajes será la creación de una cultura y una identidad coeducadora en los centros, y para esto se definirán cuatro ejes de trabajo con objetivos para cada uno. Luego, en cuanto a los indicadores, estos se agruparán en tres grupos (identidad de centro, competencias educativas del profesorado e ideas adquiridas por parte del alumnado) y se monitorearán desde el Departamento de Educación.

Baleares, por su parte, presenta cinco objetivos estratégicos, con 50 acciones a desarrollar y sus respectivos indicadores, y el Plan del País Vasco presenta primero 8 pilares marco, sobre los que se elaboran tres objetivos estratégicos, ocho específicos y 42 acciones, las que tendrán indicadores y planificación para una. En ambas comunidades se pone dentro de los objetivos estratégicos el combatir la violencia machista.

Es importante señalar que al revisar los objetivos se evidencian los resultados que se espera lograr, y estos son coherentes con las necesidades de los grupos objetivos.

En cuanto a los indicadores, y su función en entregar información sobre cómo se está desarrollando cada acción, cabe destacar que éstos son de fácil comprensión, viables y comparables. Los indicadores de género serán fundamentales en tanto son herramientas que nos permiten medir el cumplimiento de las acciones en las relaciones de género, evidenciando las desigualdades que persisten y verificando las transformaciones del contexto. En cuanto al tipo, veremos que en los planes se expondrán indicadores de proceso y de resultado, realizando, por un lado, seguimiento al cumplimiento de los objetivos y, por otro, porcentajes de cumplimiento de las actividades y metas. En el cuadro 3 se muestran dos ejemplos.

**Cuadro 3. Ejemplos de indicadores en Planes de Coeducación.**

<b>Comunidad</b>	<b>Actividad</b>	<b>Indicador</b>	<b>Tipo de Indicador</b>
Islas Baleares	Promoción de la perspectiva de género entre los diferentes ciclos de la formación profesional.	Aumento del número de alumnos matriculados en ciclos formativos que tradicionalmente se caracterizan por un sesgo de género.	De proceso.
País Vasco	Garantizar la formación en coeducación de los equipos BAT.	En los contenidos de los cursos impartidos se incluye formación vinculada a la coeducación.	De resultado.

Elaboración propia a partir de Planes de Coeducación Islas Baleares y País Vasco (2019).

- Proceso de implementación y evaluación de los planes:

La implementación de los planes de coeducación en las distintas comunidades tienen elementos comunes, estructurándose en etapas. Así, vemos que tanto en Navarra como en el País Vasco se comienza por un número pequeño de centros donde llevar el proceso, para luego ampliarse a todos los establecimientos públicos - y algunos concertados - de cada comunidad. De esta forma, se realiza una primera etapa piloto de

aplicación, que permite, previo a expandir el programa, identificar elementos que pudieran entorpecer los procesos. Este crecimiento dependerá del tamaño de la Comunidad que se revise: Skolae, por ejemplo, comenzó en el período escolar 2017-2018 con 16 centros, y la apuesta era continuar los tres períodos siguientes con 150 por año.

En cuanto al proceso de evaluación de los planes, cada comunidad se plantea una fórmula diferente, teniendo en común la configuración de una comisión al inicio del proceso que será la que lleve el seguimiento y evaluación de los mismos. Así, existirá en todos los casos una evaluación de mediano plazo, en uno de éstos reuniones de la comisión dos veces por año escolar (al inicio y al final) y en otro una evaluación de procesos y otra de resultados por medio de una evaluación de impacto.

Un instrumento que llama la atención de los procesos respectivos de cada comunidad es la Memoria de Coeducación Anual que deben realizar los establecimientos educativos en Baleares, a modo de rendición de cuentas de las acciones programadas. El accountability es relevante no solamente porque muestra lo realizado y lo pendiente, sino también porque entrega información a la ciudadanía, vincula en el proceso a la población objetivo y permite que se pueda tomar decisión junto con ésta.

- Disposiciones legales:

En cuanto a la normativa, es importante señalar las disposiciones estatales que sustentan cada plan, así como las leyes o decretos autonómicos que los rigen ya que éstas otorgan el marco de acción de los mismos. A nivel estatal, como se observa en el Cuadro 4, todas las Comunidades tienen en su base la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección contra la Violencia de Género, la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de mujeres y hombres y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y su modificación en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013). También, para el caso del País Vasco, se nombra el Pacto de Estado contra la Violencia de Género (2017).

**Cuadro 4. Disposiciones Estatales que sustentan los Planes de Coeducación.**

<b>Disposición Legal</b>	<b>Comunidad Valenciana</b>	<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	<b>Islas Baleares</b>	<b>País Vasco</b>
Constitución Española	X	X	X	

Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Contra la Violencia de Género	X	X	X	X
Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de mujeres y hombres	X	X	X	X
Ley Orgánica 2/2006 de Educación	X	X	X	X
Ley Orgánica 8/2013, (LOMCE) que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE)	X			X
Ley Orgánica de 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades	X			
Ley 14/2011, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación	X			
Ley 2/2010 de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo	X		X	

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de los Planes de Coeducación de las Comunidades de Valencia, Navarra, Islas Baleares y País Vasco (2020).

Sumado a lo anterior, cada comunidad presenta disposiciones autonómicas en el sustento de sus planes. De éstas, se destaca que en tres comunidades existen disposiciones referidas a las personas pertenecientes a la comunidad LGBTI+, la Orden Foral en la Comunidad de Navarra en torno a la Convivencia Escolar y el Decreto en

torno a Derechos y Deberes de los estudiantes que sustenta el plan en el País Vasco. Éstas se exponen en el cuadro 5:

**Cuadro 5. Disposiciones autonómicas que sustentan los Planes de Coeducación.**

<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>Disposiciones Autonómicas</b>
Comunidad Valenciana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat Valenciana, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.</li> <li>- Ley 7/2012, de 23 de noviembre, de la Generalitat, Integral contra la Violencia sobre la Mujer en el Ámbito de la Comunitat Valenciana.</li> </ul>
Comunidad Foral de Navarra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orden Foral 204/2010, de 16 de diciembre, del Consejero de Educación por la que se regula la Convivencia en los Centros Educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.</li> <li>- Ley Foral 14/2015, de 10 de Abril, para actuar contra la violencia hacia las mujeres.</li> <li>- Decreto Foral 103/2016, de 16 de Noviembre, por el que se establecen las prestaciones en materia de salud sexual y reproductiva.</li> <li>- Ley Foral 8/2017, de 19 de Junio, para la Igualdad Social de las Personas LGTBI+.</li> </ul>
Islas Baleares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley 8/2016, de 30 de mayo, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, trans, bisexuales e intersexuales y para erradicar la LGTBI-fobia.</li> <li>- Ley 11/2016, de 28 de julio, de igualdad de mujeres y hombres en las Islas Baleares.</li> <li>- Decreto 121/2010, de 10 de diciembre, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de las Islas Baleares.</li> </ul>

País Vasco	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley 1/1993 de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca.</li> <li>- Decreto 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.</li> <li>- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.</li> <li>- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.</li> <li>- Ley 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.</li> </ul>
------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de los Planes de Coeducación de las Comunidades de Valencia, Navarra, Islas Baleares y País Vasco (2020).

Además, parece importante relevar el Acuerdo de Gobernabilidad firmado en 2019 en la Comunidad de Baleares que establece el fomento de la coeducación y, en el País Vasco, el II Acuerdo Interinstitucional para la mejora en la atención a mujeres víctimas de maltrato en el ámbito doméstico y de violencia sexual, dado el foco que este plan tiene en la prevención de la violencia machista.

Los planes se refieren, dentro de la normativa internacional a considerar para la aplicación de los mismos, la Declaración de Derechos Humanos (1948), la Convención de Derechos del Niño (1989), la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2007), el Convenio de Estambul (2011), el Pacto Europeo por la Igualdad de Género del Consejo de la Unión Europea y el Convenio del Consejo de Europa sobre la prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica (2011).

#### c. Foco, Estructura y Estrategias de los Planes

Se presentan diferencias entre los planes de acuerdo al foco que éstos tienen. El Plan de la Comunidad Autónoma de Navarra, Skolae, es un plan enfocado principalmente en los centros educativos en todos los niveles (de Educación Infantil a Bachilleratos y Ciclos Formativos de Formación Profesional), presentándose como un itinerario de aprendizaje con objetivos y pautas concretas para que sea aplicado en el aula. Así,



Skolae presenta cuatro aprendizajes diseñados para que el alumnado desarrolle cuatro competencias que se estructuran alrededor del ámbito personal, relacional y social. Cada aprendizaje y su competencia se estructuran de acuerdo a la etapa educativa en los ámbitos mencionados y en “claves de lectura” constituidas para la competencia específica. Es importante mencionar que para participar del piloto inicial, los centros educativos deben cumplir con algunas condiciones, como son la participación del plan de formación y asesoramiento durante todo el curso - donde el claustro debe estar presente de forma significativa -, contar con el compromiso del equipo directivo, integrar el compromiso con la coeducación en la documentación del centro, designar a una persona coordinadora de coeducación y crear un equipo impulsor en el centro, informar y presentar seguimiento al Consejo Escolar, implicar a las familias y sensibilizarlas y formarlas y coordinarse con el entorno local.

La Comunidad Valenciana, por su parte, entrega además de un plan de contenidos, un programa con acciones para siete ejes: Formación Inicial del Profesorado, Formación Permanente del Profesorado, Currículo, Materiales Curriculares, Centros Educativos, Valores Democráticos y Derechos Humanos y Transversalidad. Así, desarrolla un abordaje amplio, poniendo un foco importante en la formación docente.

Por otro lado, tanto el País Vasco como Baleares presentan en sus planes acciones de corte transversal, fuera de lo que a la Consejería de Educación y a los Institutos de la Mujer respecta, como serán la formación a los servicios de salud sobre programas de prevención desde la Consejería de Salud y Consumo o la promoción de la perspectiva de género en la práctica deportiva, a cargo de la Consejería de Asuntos Sociales y Deportivos.

En cuanto a las estrategias que se utilizan en las distintas Comunidades para llevar procesos de implementación efectiva, cabe mencionar el rol de la comunidad educativa en su conjunto. En esto, acciones específicas destacables serán la normativa de convivencia de los centros educativos de las Islas Baleares, donde se establece dentro de los derechos y deberes del alumnado la formación en coeducación e igualdad; la incorporación de acciones de sensibilización e involucramiento en materia de coeducación para toda la comunidad, familias y docentes especialmente, tanto en Baleares como en el País Vasco y el trabajo con el entorno en el que se insertan los centros educativos que propone la Comunidad de Navarra.

#### d. Educación Primaria

Los planes de distintas comunidades autónomas ponen especial énfasis en las primeras etapas educativas, relevándolas como etapas fundamentales para la consecución de sus objetivos:

solo a través de una revisión profunda de las enseñanzas que reciben nuestros hijos e hijas desde el primer momento de la escolarización, se puede superar la dinámica social que naturaliza y perpetúa situaciones insostenibles de desigualdad que desembocan en segregaciones (Plan Director de Coeducación Comunidad Valenciana, 2018, p.3).

debemos abrir desde las primeras edades el abanico de posibilidades (...) independientemente del sexo que se tenga (...). (Skolae Navarra, 2019, p.40)

se ha comprobado mediante investigaciones empíricas que una educación afectivo- sexual temprana conduce a una disminución de conductas de riesgo tales como la violencia sexual. (Skolae Navarra, 2019, p.43)

cuando se habla de prevenir la violencia contra las mujeres desde las aulas y de llevar a cabo planes de coeducación en los centros educativos, estamos partiendo de la base de ésta violencia tiene su causa en el sexismo social, es decir, que la prevención de la misma pasa por trabajar, desde las primeras edades, contra la desigualdad de género, el sexismo y el espejismo de la igualdad en el que vivimos (II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, 2019, p.61)

En cuanto a las acciones concretas que cada Comunidad presenta en relación a la Educación Primaria, vemos que estas difieren según cómo se ha diseñado y estructurado cada plan. Así, tendremos para el País Vasco y para Navarra objetivos específicos concretos a desarrollar en este nivel educativo, como se muestra en el cuadro:

**Cuadro 6. Ejemplo de objetivos para Educación Primaria**

Comunidad	Ejemplo de objetivos para Educación Primaria
País Vasco	(Por pilares) <b>PENSAMIENTO CRÍTICO ANTE EL SEXISMO</b>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar materiales y libros de texto de uso en las aulas respecto a los estereotipos de género.</li> </ul> <p><b>INTEGRACIÓN DEL SABER DE LAS MUJERES Y SU CONTRIBUCIÓN SOCIAL E HISTÓRICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser conscientes de que en los libros de texto y, en la cultura en general, la presencia de las mujeres es mucho menor que la de los hombres.</li> </ul> <p><b>USO NO SEXISTA DEL LENGUAJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar la conciencia lingüística de la necesidad de un uso no discriminatorio y la búsqueda de alternativas ante el sexismo en el lenguaje.</li> </ul> <p><b>AUTONOMÍA PERSONAL E INDEPENDENCIA ECONÓMICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar quién realiza en las familias las tareas domésticas, quién hace qué, cuánto tiempo dedican a lo doméstico hombres y mujeres de la familia. Visibilizar las desigualdades si las hubiera.</li> </ul>
Comunidad Foral de Navarra	<p>(Por aprendizaje y competencia)</p> <p><b>CAPACIDAD CRÍTICA - NUEVAS IDENTIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visibilizar hombres comprometidos con la igualdad.</li> </ul> <p><b>AUTONOMÍA - ANÁLISIS DE LAS DESIGUALDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar los tiempos en hombres y mujeres, tanto en la familia como en el entorno: quién hace qué, tiempo de cada cosa.</li> </ul> <p><b>LIDERAZGO - AUTODIRECCIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrenar la capacidad de logro, contrarrestando las conductas de inseguridad aprendida en las chicas y la supremacía en los chicos.</li> </ul> <p><b>SEXUALIDAD - CONSTRUYENDO MI IDENTIDAD</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a construir mi propia narrativa biográfica como niña o como niño.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de los Planes de Coeducación de las Comunidades del País Vasco y Navarra (2020).

Y para la Comunidad Valenciana y de las Islas Baleares, encontramos objetivos generales asociados al respectivo eje de acción. En el Plan director de Coeducación de la Comunidad Valenciana (2018) se le dará un importante énfasis a la formación docente,

presentado objetivos y acciones como el “conseguir que el alumnado de los Grados de Magisterio obtenga en su formación inicial los conocimientos y habilidades necesarias para impartir la docencia con arreglo al Currículo Coeducativo” (p.11) y “diseñar y ofertar formación al profesorado de todas las enseñanzas y niveles educativos para que puedan realizar la actualización curricular de cada materia reconociendo el protagonismo cultural e histórico de las mujeres” (p.13), así como a la revisión del currículo para transformarlo en un currículo coeducativo (p.14) y la elaboración de materiales coeducativos para todas las etapas educativas (p.16). En el Plan de las Islas Baleares (2019), se pondrá especial relevancia en los proyectos de los centros, definiendo como objetivos clave para la Educación Primaria la “incorporación de la perspectiva de género en el proyecto educativo de centro y en los documentos que forman parte del mismo” (p.39) y la “redacción y difusión de orientaciones para el diseño y desarrollo del plan de igualdad del centro” (p.40).

## 6.2. Análisis Entrevistas

En este punto se revisarán las entrevistas realizadas a personas miembro de los equipos encargados de la implementación de la coeducación en las cuatro Comunidades Autónomas señaladas: Islas Baleares, País Vasco, Valencia y Navarra, que forman parte de las Direcciones o Consejerías de Educación o de los Institutos de la Mujer respectivos, como se describe en la tabla a continuación:

**Tabla 1. Detalle personas entrevistadas.**

Comunidad	Rol entrevistada
Islas Baleares	Jefa del Servicio de Gestión y Planificación Instituto Balear de la Mujer
País Vasco	Directora de Innovación Educativa Departamento de Educación País Vasco
Generalitat Valenciana	Asesor Técnico Docente Dirección General Inclusión Educativa
Comunidad Foral de Navarra	Jefa Sección Igualdad y Convivencia Departamento de Educación

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas se realizaron en dos formatos, por videoconferencia o por correo, y constaron de seis preguntas base. Éstas se encuentran transcritas en el anexo C.

El análisis se realizará desde tres ámbitos: las percepciones que se tienen de la idea de coeducar y el proceso en sí, así como sobre la relevancia de la Educación Primaria en el término de las brechas y estereotipos de género, las dificultades que se han presentado en éste y los desafíos que vienen por delante.

#### a. Percepciones

En relación a las apreciaciones que se tienen en las Comunidades Autónomas, éstas se categorizarán en tres elementos: la percepción que tienen sobre la viabilidad de instalar el paradigma de la coeducación, sobre cómo se involucra de manera efectiva a las comunidades y sobre la implementación misma que se ha llevado en el proceso.

Primero, es importante relevar que en todas las entrevistas realizadas se muestra una convicción sobre la posibilidad real de coeducar. Se la menciona no solo como viable, si no como fundamental para lograr los cambios que se requieren en términos de igualdad de género. De igual forma, se señala que es un proceso largo y complejo.

*“(la coeducación) Es posible, necesaria e imprescindible. La escuela es un lugar privilegiado para iniciar grandes transformaciones (...) es un trabajo de largo aliento” (Entrevista 1, 30 de julio de 2020)*

*“(coeducar) Es posible y muy complejo a la vez. Coeducar va mucho más allá de compartir el espacio escolar. Supone romper con todos los sesgos aprendidos a lo largo de nuestros procesos vitales de socialización diferencial que, en una cultura patriarcal como la nuestra, ha hecho que privilegiemos y jerarquicemos en base la categoría de género” (Entrevista 4, 10 de agosto de 2020)*

En segundo lugar, y en relación con el involucramiento efectivo de las comunidades educativas, es importante decir que en los planes esto se reconoce como una condición necesaria para lograr el cambio que se está proponiendo, y que al entrevistar a las personas encargadas en cada comunidad se presentan dos elementos fundamentales: el trabajo que se realiza en los centros educativos y el trabajo que debe generarse desde los organismos estatales y autonómicos para apoyar que esto ocurra.

*“debe funcionar en dos sentidos: ascendente y descendente. Desde la administración, se debe garantizar un soporte normativo y de recursos organizativos y pedagógicos que*

*faciliten la labor docente en este sentido. Toda novedad debe ir apoyada desde arriba, para garantizar que las personas que quieran dar un paso al frente hacia un modelo más igualitario de escuela encuentren legitimación a sus acciones. Desde el otro lado, en las escuelas, es necesario alcanzar una masa crítica de profesorado que permita transformar todas las acciones de centro” (Entrevista 4, 10 de agosto de 2020)*

En relación al trabajo en los centros, se destaca la generación de una identidad coeducativa del centro más allá del profesorado como individuos separados, y de que los planes de coeducación aparezcan en los documentos de los centros:

*“En el documento del centro, debería estar lo de coeducación para que realmente sea un documento que todo el centro tenga que revisar, que padres y madres sepan que dentro del plan de trabajo del centro una de las prioridades es esto” (Entrevista 2, 5 de agosto de 2020)*

*“Creo que la única manera es insistencia, y permanencia (...) es un proceso a largo, larguísimo plazo. (...) lo interesante es que esa formación confluya en que cuando yo estoy en un centro, resulta que eso son fuerzas que confluyen para que en el centro educativo en el que estoy vaya generándose identidad coeducativa. (...) Hay que estar en todo, hay que llegar a que cuando un alumno o una alumna lleguen al patio, ese patio ya vaya transformándose” (Entrevista 3, 6 de agosto de 2020)*

En relación al trabajo de las administraciones, se plantea la necesidad de marcar mayores obligaciones y que se valore la coeducación tal como se hace con cualquier otra disposición legal.

*“hemos de hacer mucha pedagogía, cierto, pero que las leyes están para cumplirlas, y si yo no cumplo con Hacienda, a mí me cae el pelo. Por tanto, hay que cumplir con todas las leyes (...)*

*a nivel estatal, dentro de lo que pueda ser su ámbito competencial, ellos tendrían que marcar unas obligaciones (...) hemos de tener una Dirección General de Coeducación o que esto tiene que ser un instituto y así desde el instituto se pueden gestionar recursos” (Entrevista 2, 5 de agosto de 2020)*

Sumado a lo anterior, y sobre la implementación que se ha llevado de los planes de coeducación y la evaluación que se realiza, se habla de avance, de cumplimiento de planificaciones, pero también se manifiesta que aún queda mucho por hacer.

*“Vamos cumpliendo con el plan de actuación diseñado en el II Plan de coeducación, que curso a curso se planifica y evalúa” (Entrevista 1, 30 de julio de 2020)*

*“Yo podría decir que todo es maravilloso, pero como creo que no, digo que no. Creo que se está trabajando mucho, que se ha puesto material, que se están destinando fondos, sí. Pero nos falta mucho por hacer. Hemos de ser realistas” (Entrevista 2, 5 de agosto de 2020)*

Finalmente, sobre la relevancia de la Educación Primaria en la reproducción y deconstrucción de brechas y estereotipos de género, vemos que existe una percepción generalizada en torno a esta etapa como fundamental para los objetivos de la coeducación, ya que en ella se configuran los primeros esquemas de representación del mundo - físico y social - y se produce el tránsito en la construcción de referentes para niñas y niños. Además, se plantea que de no exponer a niñas y a niños en torno a las posibilidades de mujeres y hombres en la sociedad de manera equilibrada, se generarán sesgos y estereotipos, especialmente si se considera la exposición que niñas y niños tienen desde que son pequeñas a las redes sociales y los medios masivos de comunicación.

*“(esta etapa) resulta fundamental por el momento evolutivo del alumnado al que atiende. (en éstas) Se están configurando los primeros esquemas que permiten la representación cognitiva del mundo, tanto físico como social. Si no se da una exposición equilibrada al sujeto en desarrollo a las posibilidades de mujeres y hombres en la sociedad, los heurísticos de representación resultantes serán sesgados o estereotipados” (Entrevista 4, 10 de agosto de 2020)*

*“la Educación Primaria será clave porque es en esta en las que niñas y niños transitarán desde los referentes del núcleo familiar a los referentes fuera de este. Digo, ya no será la madre o el padre el superhéroe, ¿sabes?. Entonces podrá ser la tutora o tutor, o un personaje que en el cole se muestre, o alguien de la televisión, pero la mediación que en el espacio educativo se realiza de las mismas es fundamental” (Entrevista 3, 6 de agosto de 2020)*

*“Cuando nos referimos a la Primaria estamos hablando de una etapa crítica, donde para bien o para mal, cada señal cuenta. (...) En una era como la que nos encontramos viviendo, donde desde muy pequeñas nos encontramos expuestas a las redes sociales, a los medios, en la escuela o corregimos o reforzamos lo que aquí se muestra. En esta etapa debemos poner el máximo de los esfuerzos si queremos conseguir cambios, o, al menos, si queremos que no se refuercen los estereotipos que la sociedad muestra a niñas y niños” (Entrevista 1, 30 de julio de 2020)*

*“Lo que te decía de los referentes. Esta etapa es la fundamental. Si aquí no somos conscientes de lo que estamos transmitiendo, nuestras chicas y chicos solamente serán*

*reproductores de estereotipos y todo el esfuerzo habrá sido en vano” (Entrevista 2, 5 de agosto de 2020)*

#### b. Principales Dificultades

Dentro de las dificultades que en las respectivas comunidades se destacan las que aparecen en torno a la implementación de los procesos de coeducación, el lograr el cambio de paradigma no solo a nivel escuela, sino social, es el que más destaca. Así, lo primero será la complejidad en sí que tiene este cambio y cómo se aborda de manera que se impregne la cultura, las políticas, las prácticas. Se señala la necesidad de modificar en términos estructurales la sociedad, desde la igualdad:

*“transformar de manera profunda las estructuras del sistema educativo y los modos de pensar, sentir y actuar de todas las personas que forman parte de éste” (Entrevista 1, 30 de julio de 2020)*

*“en este tema tenemos las mismas dificultades que en cualquier otro tema relacionado con la igualdad. Todo el mundo habla de igualdad, pero cuando llega el momento, nadie se acuerda de incorporarla en su mirada” (Entrevista 2, 5 de agosto de 2020)*

Y la dificultad de lograrlo cuando para muchas personas la igualdad está ya lograda, tanto en términos normativos como en la práctica cotidiana:

*“Muchas personas consideran que la coeducación es una "ocurrencia", una "moda", incluso una estridencia pedagógica de gente que no tiene mayores preocupaciones ni ocupaciones en la vida. Creen que la igualdad es un hecho tanto formal como efectivo y, al no ser capaces de captar los sesgos, privilegios y opresiones, ridiculizan y tratan de imponer barreras a las acciones coeducativas” (Entrevista 4, 10 de agosto de 2020)*

Además, se vislumbra como un obstáculo lo que ocurre con las y los docentes, en cuanto al cambio que deben hacer para asumirse como coeducadores.

*“el asumirme como coeducador o coeducadora en tu proceso docente, bueno pues necesita de mucho tiempo, de formación, de recursos, de reflexión y de cambiar y cambiar la mirada.*

*La coeducación es el área transversal que más se ha difuminado, porque toca a la vida personal. Entonces la vida personal te la cuestiona, te hace verte cómo has construido identidades, cómo construyes relaciones, cómo entiendes el mundo de lo femenino, lo*



*masculino, el género, todo, todo, todo, lo privado, lo público (...) Con otras áreas transversales no se cuestionan tanto. La medioambiental cuestiona, pero me pongo cinco cubos y voy separando. Pero en la coeducación no me valen los cubos, si no que me tengo que mirar” (Entrevista 3, 6 de agosto de 2020)*

Se suma a lo anterior para maestras y maestros la dificultad en el proceso de formación de los mismos en coeducación, y cómo esto se entiende como una competencia fundamental que deben desarrollar en el estudiantado junto con las asignaturas tradicionales del currículo, y la cantidad de demandas que se ponen sobre los centros educativos, relevando que este es un tema “nuevo”, que el personal no está formado aún y que no existen los recursos suficientes. Además, se pone foco en el nivel de Educación Primaria, al ser este uno donde la competencia con las asignaturas “duras” del currículo es menor.

*“el propio personal que está trabajando con el plan no es súper especialista en la materia. Estamos hablando de materias súper novedosas y que tener gente súper formada no tenemos (...) Los centros están superados. Los centros no tienen recursos suficientes, porque la gente se está formando, pero necesita más” (Entrevista 2, 5 de agosto de 2020)*

*“Coges la etapa de infantil y la de primaria y como está muy vinculada con el desarrollo integral de la persona... pero a medida que vas avanzando se introducen otras competencias que tienen otra jerarquía diferente: matemáticas, lingüística primero, luego artística bastante más abajo, y luego autonomía y social y cívica que se quedan perdidas perdidas en la escalera... se establece una escalera, cuando las competencias están en horizontal. Se nos olvida como docentes que no están en vertical, que tenemos que trabajar en todas” (Entrevista 3, 6 de agosto de 2020)*

Finalmente, otro elemento que se señala como dificultad es la oposición que en algunos lugares ha surgido de parte de madres y padres, donde los planes de coeducación han sido cuestionados, pero se manifiesta con gran énfasis que éstos han sido grupos muy reducidos:

*“dificultades, pues, primero, no han sido tantas, no han sido las que nos creemos y las que salen en los medios de comunicación. Ahí aparece como intenso y potente el juicio, desde un colectivo muy muy muy reducido de familias. Y eso hay que decirlo, porque luego lo que se construye en los medios de comunicación es que hay un fuerte rechazo... hay unas poquitas familias, con una megafonía potente” (Entrevista 3, 6 de agosto de 2020)*

### c. Desafíos

Los desafíos que las distintas Comunidades proyectan en la materia son de diversa índole, lo que se explica debido a las diferencias en torno a la institucionalidad de sus programas: lo que abarcan, los objetivos que tienen y también al momento en el que se encuentran.

En común, para todos los espacios es un desafío poder seguir haciendo camino en cuanto a la igualdad desde el aula. Se destaca el avance que se ha realizado en el área, pero se insiste en que aún queda trabajo pendiente, señalando que la tarea no es sencilla y que para lograrlo es menester implicar a toda la comunidad educativa:

*“el desafío es la implicación de los diferentes agentes sociales, familias.... porque como ya se ha comentado la escuela por sí sola, aunque es un factor transformador esencial, no es suficiente” (Entrevista 1, 30 de julio de 2020)*

*“Lo básico es hacer ver que esto es una necesidad real, que no es una historia, que estamos formando a niñas y niños con una educación sexual horrorosa, sin referentes mujeres, marcándoles estereotipos bestiales y que incluso desde el conocimiento y desde la manera en la que a todas y todos nos han criado vamos repitiendo” (Entrevista 2, 5 de agosto de 2020)*

*“La escuela está inserta en una sociedad y es esa la que tenemos que cambiar también. Frente a la acción pedagógica que estamos desarrollando tenemos la publicidad, los videojuegos, las diferentes realidades familiares, los mass media y las redes sociales” (Entrevista 4, 10 de agosto de 2020)*

Otro elemento que se menciona como desafío común en las distintas Comunidades Autónomas remite a la formación de las y los profesores. Primero, reconociéndose el avance en sensibilización y en formación, se plantea como desafío que puedan adquirir las competencias y recursos necesarios y que puedan ser referentes coeducativos efectivos para las y los estudiantes, y, segundo, que la Formación Inicial Docente se haga cargo de la generación de competencias. Además, se menciona la necesidad de que los centros formen identidades coeducativas, más allá de cada docente de forma individual, donde se tome la coeducación como un eje vertebrador de toda la acción educativa de los centros: concienciación del profesorado, familias, los claustros de profesores y profesoras, el personal administrativo y también al estudiantado.

*“Que el profesorado adquiriera competencia profesional coeducativa. El gran reto no es sólo la formación individual, es el centro, es decir, que si en un centro va, viene, se incorpora profesorado nuevo... Llegue a un centro en el que le digan: “esto es así, tú vienes a coeducar” (Entrevista 3, 6 de agosto de 2020)*

*“es necesario sensibilizar y concienciar a todos los agentes implicados, desde los equipos directivos, las asociaciones de familiares de alumnado, los claustros de profesorado, el personal de administración y servicios y, obviamente, al propio alumnado” (Entrevista 4, 10 de agosto de 2020)*

*“El reto es que tu referente, tu tutor o tutora, sea feminista, que no repita estereotipos, que los niños y niñas tengan un referente en los centros que realmente sea real en la materia” (Entrevista 2, 5 de agosto de 2020)*

*“Todo esto no sería necesario si el magisterio fuera una formación que preparara a los maestros y maestras para coeducar. ¿Qué está haciendo el Departamento de Educación? Pues lo que no hace la universidad (...) Y el gran desafío y es una enorme dificultad, que en los grados de magisterio no coeducan, ni en el máster” (Entrevista 3, 6 de agosto de 2020)*

En temas específicos, se plantea como desafío el poder avanzar en los objetivos de coeducación que se relacionan con la prevención y el abordaje de la violencia de género, y lo referido a la educación afectivo sexual:

*“la educación afectivo sexual desde educación infantil es prioritaria también y de algún modo “asignatura pendiente” (...) El cumplimiento del objetivo centrado en “la prevención y el abordaje de la violencia de género” sigue considerándose un desafío. Se han dado grandes avances en igualdad (...) pero todavía queda mucho por avanzar, especialmente en el ámbito de las relaciones y de la prevención de violencia. Para ello se necesita la implicación y la colaboración de toda la comunidad educativa” (Entrevista 1, 30 de julio de 2020).*

## **7. Discusión de resultados**

Será relevante presentar en este apartado tres elementos: las dificultades que surgieron durante el proceso de investigación, las propuestas tentativas que se realizan a partir de lo aplicado en las distintas Comunidades Autónomas para el caso chileno, y las nuevas líneas de investigación que se abren a partir del trabajo realizado.

En primer lugar, es posible identificar algunos obstáculos que surgieron durante el proceso de investigación y que podrían influir en la robustez de la propuesta. El grueso del proceso de levantamiento de información para este trabajo se realizó en el contexto de la crisis sanitaria que nos encontramos viviendo a nivel mundial. Esto repercutió en el acceso a la información: el primer período de confinamiento generó una dedicación absoluta de parte de los organismos públicos a enfrentar la pandemia, lo que imposibilitó una realización de trabajo de campo efectiva. Esto impactó tanto en términos de la reestructuración de la metodología inicial, reduciendo el número de entrevistas y de Comunidades Autónomas a las que solicitar información, como en la temporalidad para la realización del trabajo. Pasado el estado de alarma se pudo volver a establecer contacto, y es en el último tiempo y de manera telemática como se ha levantado información, fuera de la revisión documental.

El problema expuesto impacta no necesariamente en términos de la generación de resultados, pero sí en la concreción de los objetivos iniciales que para este trabajo se habían puesto, y en que las propuestas que se presenten sean de carácter tentativo.

Habiendo señalado lo anterior, se expondrán dichas propuestas a partir de la revisión de la aplicación práctica que en las distintas Comunidades Autónomas se realiza de la coeducación, para Chile. En esto, habrá que señalar primero que la institucionalidad española y la chilena, como se revisó en el marco teórico de este trabajo, son distintas, tanto desde el marco normativo que rige, como desde el ordenamiento territorial. A partir de esto, las propuestas se darán en tres ámbitos: la aplicación del modelo, la formación docente y el currículum nacional y material didáctico. En las dos últimas se pondrá especial énfasis desde el nivel educativo revisado, la Educación Primaria.

Al tratarse de una institucionalidad diferente, donde las decisiones se toman de manera centralizada, el rol preponderante para el caso chileno lo tiene el Ministerio de Educación, quien debe ser el que instruya a los organismos territoriales, en este caso los Servicios Regionales Ministeriales (SEREMI) de Educación, quien trabaje con Universidades y Establecimientos Educativos en los ámbitos de propuesta, y quien releve

la necesidad presupuestaria en el marco del presupuesto de la nación. Es importante señalar que al tratarse de un tema específico, en el que hay poco avance en Chile, será vital el rol que desde la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación se tome, tanto en el levantamiento de éste como una demanda, de manera de visibilizarlo, como en la gestión de intereses particulares que se realice para su implementación y también en la vinculación que desde la Unidad se genere con el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, la academia y la sociedad civil para poner el tema en agenda. Como se señala en la entrevista 5, realizada en Chile, la Unidad de Género está conformada por dos personas y cuenta con recursos económicos escasos, por lo que si se quiere avanzar en esto es necesario aumentar el presupuesto y el equipo que lleva este trabajo.

#### 1. Aplicación del paradigma y modelo de coeducación:

Es importante señalar, antes de elaborar propuestas en la materia, que al no encontrarse presente en la discusión chilena, será fundamental, previamente, concienciar sobre el rol de la escuela en la reproducción de desigualdades. Hoy la discusión feminista en Chile está principalmente enfocada a dos temas: violencia de género y aborto libre. Estas demandas, que sin duda son centrales, están íntimamente relacionadas con lo que se ha presentado en este trabajo: el aula juega un rol fundamental en la lucha contra la violencia machista y en la consecución de una educación sexual integral.

Así, es fundamental que se problematice efectivamente el reto de la coeducación y que se instale como una necesidad real, estableciendo una estrategia política desde el feminismo que plantee las demandas en términos estructurales. Parece clave, desde el feminismo, avanzar en la generación de normativa legal específica para igualdad que sostenga una propuesta de política pública en la materia. Como se ha mencionado anteriormente, en Chile no existe una ley de igualdad.

En cuanto al proceso de implantación del modelo coeducativo se propone, primero, la generación de una propuesta por parte del Ministerio de Educación que incluya una definición marco de coeducación y de la escuela coeducativa, así como valores y pilares que se espera incorporar. Es clave, como se revisó en los planes de las distintas comunidades, que desde la autoridad a nivel central nazca la pregunta por cuáles son los principios rectores y los ejes sobre los que se espera generar cambio para avanzar en la materia. Sumado a esto, parece relevante que se elabore un Índice de Igualdad para el seguimiento y evaluación de cambios en la transición de la escuela mixta a la escuela coeducativa.

Luego, se plantea el uso del ordenamiento territorial vigente, generando desde los SEREMI de educación proyectos de diseño que, a partir del marco nacional, incluyan el diagnóstico a nivel regional y luego una implantación propia y bajo su alero. Para que esto ocurra, será relevante que desde el Ministerio de Educación se genere una estructura necesaria, tanto en términos de recursos materiales y humanos, como de disposiciones normativas, que permitan el involucramiento de los actores locales. A su vez, será necesario generar la sensibilización pertinente desde el nivel central, acompañando la norma de sentido.

Para el trabajo a nivel local, es fundamental que cada región<sup>1</sup> pueda realizar diagnósticos participativos a nivel local, y de esta forma identificar los elementos principales sobre los que se debe trabajar, incorporando en esto al cuerpo docente, de madres, padres y apoderados y a la sociedad civil, junto con las instituciones que trabajan en igualdad y expertas y expertos en coeducación. Este trabajo permitirá, primero, problematizar la situación y evidenciar la coeducación como un paradigma que permita disminuir las brechas de género, y, segundo, generar planes contextualizados comprometiendo a la comunidad regional en el desarrollo del modelo. En el diseño de los planes, y desde lo aprendido en las Comunidades Autónomas revisadas, es importante que se incorporen objetivos y medidas relacionadas con conocer, difundir y diseñar intervenciones, pensando en los diagnósticos que se levantarán, y que se generen indicadores de género para el seguimiento de éstos.

Parece relevante desde lo revisado que los planes que se elaboren consideren en su implementación una aplicación inicial a modo de piloto (5-10% de los establecimientos de la región), de manera de probar la viabilidad del plan y evidenciar las dificultades y mejoras necesarias de desarrollar para una aplicación exitosa y que cumpla con los objetivos propuestos. Una propuesta en torno a lo señalado será el fomentar experiencias piloto en el nivel de Educación Primaria, que se vinculen a estudios en los que se recabe evidencia sobre aprendizajes significativos, de manera de sentar bases para intervenciones educativas eficaces que se puedan ir generalizando.

Además, el seguimiento y evaluación de los planes debe realizarse desde equipos multisectoriales, incorporando a quienes participan del diagnóstico y diseño del plan, y también a miembros del nivel ministerial que permitan ir aunando la experiencia que se está desarrollando a nivel país. La periodicidad del seguimiento puede ser distinta para cada región, pero se recomienda que como mínimo existan evaluaciones al inicio y al

---

<sup>1</sup> Chile se encuentra dividido administrativa y territorialmente en 17 regiones.

término de cada año escolar. Todo el trabajo en el área debe de hacerse en conjunto al Ministerio de la Mujer y Equidad de Género.

En la bajada programática a cada centro, y desde la propuesta revisada en el caso español, será pertinente considerar algunos elementos mínimos: se deberá contar con compromiso efectivo por parte de los equipos directivos, con un responsable de coeducación por centro y se deberán proveer a las instituciones de materiales que permitan el ajuste y aplicación del plan propio. Por otro lado, será relevante entregar a los centros guías de autoevaluación que permitan ir analizando los cambios en torno a la transformación de la escuela mixta a la coeducativa, utilizando indicadores previamente diseñados, y también promover espacios de colaboración entre centros educativos.

Finalmente, será relevante tomar medidas que permitan involucrar a toda la comunidad en el cambio de paradigma, sensibilizando en torno a la relevancia del problema y entregando recursos sobre coeducación al personal no docente y a madres, padres y apoderados. Una consideración importante será la de introducir mecanismos de participación en todo el proceso que vinculen de manera efectiva a la ciudadanía.

## 2. Formación docente:

Tal como se ha revisado en algunos de los planes de coeducación existentes en España, la formación docente es un elemento fundamental a considerar si se quiere avanzar en la disminución de las brechas de género en Educación Primaria y, específicamente, en el paradigma de la coeducación como clave para que esto ocurra.

De esta forma, se identifican propuestas en dos ámbitos: la Formación Inicial Docente (FID) y la Formación Permanente (FP). En relación a la FID, debe buscarse que el estudiantado tenga formación en perspectiva de género y obtenga en la carrera los conocimientos y competencias necesarias para impartir un currículo coeducativo. Para lograrlo, se propone que el Ministerio de Educación, desde su Unidad de Equidad de Género, genere acuerdos con las universidades que imparten la carrera - tanto públicas como privadas - que impliquen una docencia sin sesgos de género, que se incorpore la perspectiva de género de manera transversal en los planes de estudio y que los valores coeducativos se extiendan en la formación, así como también la generación de un curso específico de didáctica para la coeducación en la malla curricular. Por otro lado, es posible generar desde la Comisión Nacional de Acreditación normas de obligado cumplimiento que establezcan este contenido como mínimo curricular, sobre las que luego se sustente la acreditación de las carreras e instituciones.

En cuanto a la Formación Permanente de las y los docentes, la apuesta debe ser el garantizar una formación específica en coeducación para todas las etapas educativas y que considere todas las actividades, académicas y extraacadémicas. Para esto, deben entregarse los medios y las instancias para la formación permanente, incorporándose en la misma la coeducación y la igualdad efectiva, de manera que el alumnado de todos los niveles reciba una educación que se encuentre libre de sesgos de género y de discriminaciones por sexo, identidad, expresión de género, diversidad sexual o de cualquier tipo. En esa línea, se propone la dotación a los Servicios Regionales Ministeriales de Educación de estructura y de recursos humanos, materiales y pedagógicos que permitan formar al profesorado en el currículo coeducativo, actualizar la docencia en la incorporación de la perspectiva de género y en el reconocimiento del protagonismo cultural e histórico de las mujeres y que puedan ofertar módulos formativos para el resto de las comunidades educativas: equipos directivos, personal de orientación, personal administrativo. Además, se propone que desde la orgánica territorial se generen encuentros a nivel regional que permitan a las y los docentes de distintos establecimientos encontrarse, compartir experiencias, revisar buenas prácticas y dificultades y planificar en conjunto.

Es posible considerar como propuesta la introducción en la Evaluación Docente existente en el país indicadores en la materia, que permitan visibilizar la comprensión docente en cuanto a la coeducación, y que les permitan también la reflexión sobre su propia práctica.

Finalmente, se propone para el avance en la Formación Docente, tanto Inicial como Permanente, la promoción por parte del Ministerio de Educación de proyectos de investigación en el área que permitan la actualización permanente en la materia a nivel país.

### 3. Currículo nacional y material didáctico:

En términos del currículo nacional, se deben establecer las condiciones para una implementación adecuada del currículum coeducativo, por el que se entenderá aquel que comienza de la necesidad de un enfoque integral que tenga a la base la perspectiva de género, donde se incorporan contenidos libres de sesgos, lenguaje e imágenes inclusivas, que incorpora a mujeres en todas las áreas y niveles, que valora el ámbito reproductivo y de cuidados y que en el ámbito productivo supera los estereotipos de género existentes y que sale de las masculinidades hegemónicas.



Para esto, en primer lugar se propone la construcción desde el Ministerio de Educación de un Currículo Coeducativo, en clave de inclusión e igualdad de género. Aquí también será relevante considerar las habilidades blandas de manera transversal: jerarquizar competencias en vez de tratarlas desde la horizontalidad que implican juega en contra si queremos instalar el paradigma de la coeducación. Luego, se propone la elaboración de guías que entreguen pautas a las y los maestros para trabajar en materia curricular desde la perspectiva de género y una guía que facilite una implementación coeducativa del currículum, así como insumos que permitan reconocer estereotipos y sesgos de género en los materiales y bibliografía a utilizar. Además, parece relevante generar un banco de buenas prácticas en torno a la aplicación curricular del currículo coeducativo.

Específicamente para Educación Primaria es importante que se incorporen en éste acciones específicas dada la criticidad del nivel. En esto, pueden tomarse como ejemplos los expuestos en los planes del País Vasco y de Navarra, y la identificación de aprendizajes y competencias mínimas que deben adquirirse en ciclo educativo: en torno al uso no sexista del lenguaje, el iniciar la conciencia lingüística; sobre la autonomía personal y la independencia económica, identificar quién hace qué en casa y valorizar los trabajos de cuidado; en torno al liderazgo, entrenar la capacidad de logro contrarrestando conductas aprendidas por chicos y chicas, entre otros.

En relación a los materiales curriculares, es relevante que desde la autoridad central se entreguen los recursos para la generación de material que vaya en línea con el Currículo Coeducativo en sus diferentes etapas, tanto en la capacitación a las y los docentes para la elaboración de éste, como en la entrega de material ya generado que sirva de insumo o para el uso directo. Sumado a esto, se propone considerar como requisito para la postulación a las licitaciones de libros de texto que se entregan desde el Ministerio de Educación a los establecimientos públicos, que estos sean diseñados desde el paradigma de coeducación. En esto, se propone el trabajo de generación de convenios con las editoriales que permitan la adaptación de libros y materiales al currículo coeducativo, generando incentivos que fomenten lo mismo.

Por otro lado, parece importante que se otorgue especial atención a la inclusión de materiales que despierten el interés de las estudiantes en los niveles iniciales por el área STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), y de referentes femeninos en todo el material, especialmente en Educación Primaria, donde chicas y chicos se encuentran en el proceso de configuración de referentes, transitando desde los referentes materno y paterno hacia personas y personajes públicos. Una acción concreta, a modo de ejemplo,

es la promoción por parte del Ministerio de Educación de que las nuevas adquisiciones de libros para las bibliotecas escolares y los planes de lectura comprendan, al menos en un 50%, a mujeres como autoras y referentes.

Las propuestas en los ámbitos de acción aquí detallados, deben ir de la mano con una sensibilización a nivel país de la importancia real de la coeducación y de la igualdad. En Chile aún no existe, como se ha mencionado anteriormente, una Ley de Igualdad o disposiciones en materia específica de igualdad para la educación: si bien lo normativo no es suficiente, al menos es crucial en la generación de institucionalidad formal que permita avances efectivos.

Para terminar, se exponen nuevas líneas de investigación que surgen a partir de lo trabajado. En primer lugar, parece relevante indagar en la percepción que tienen las y los jóvenes chilenas sobre las desigualdades de género y el rol de la escuela en la superación de las mismas. Esto puede proporcionar perspectiva en torno a la comprensión - o no - que se tiene del problema en términos sistémicos, de manera de diagnosticar el momento en el que como sociedad nos encontramos.

Por otro lado, y habiéndose presentado como una dificultad relevante por parte de las Comunidades Autónomas, interesa abordar desde el estudio la situación en la que se encuentran las y los estudiantes de pedagogía y docentes chilenas en torno a estereotipos y sesgos de género, percepción sobre la desigualdad entre mujeres y hombres y el rol que tienen en la superación de los mismos. Como se ha revisado en este trabajo, si bien la escuela no es el único agente socializador, es uno clave, por lo que la generación de cambios desde este espacio requiere la concienciación y sensibilización de las educadoras como ámbito fundamental.

Finalmente, y dado el momento histórico en el que se encuentra Chile, se hace relevante investigar en torno a cómo se han posicionado a lo largo de la historia del país los cambios en el currículo, identificando cómo se incorporan nuevas áreas y paradigmas. En esto, también parece importante investigar cómo el movimiento feminista está llevando - o no - esta bandera de lucha en el contexto chileno, evidenciando el posicionamiento que se hace de apuestas concretas por la reducción de desigualdades de género, además de la visibilización en el discurso público de la existencia de las mismas.

## 8. Conclusiones

Luego de la realización del presente trabajo, es posible concluir en torno a algunos elementos.

En el devenir de la historia, la mujer se ha encontrado en una posición de desigualdad frente al hombre, la que, a pesar de los avances que se han generado durante las últimas décadas, vemos como continúa reproduciéndose y perpetuándose. En el ámbito educativo, estas desigualdades se evidencian en la práctica cotidiana y en la trayectoria que niñas y niños siguen, haciéndose tangible la necesidad de generar cambios desde el inicio de esta etapa. A partir de esto, el paradigma de la coeducación se presenta como una alternativa en el sistema educativo que nos permitirá lograr un aula equitativa y la construcción de trayectorias, para mujeres y hombres, en igualdad, y como algo que deberá implementarse desde el ingreso de niñas y niños a la educación, con especial énfasis en Infantil y Primaria.

La revisión de la implementación de este modelo en distintas Comunidades Autónomas españolas muestra elementos fundamentales sobre los que intervenir y presenta esta alternativa como una posibilidad real. Si bien quedan algunos años para apreciar los cambios que hoy se están trabajando, educar sin estereotipos de género, reestructurar el sistema educativo en función de todas las personas que a este asisten y tener como objetivo a largo plazo la igualdad, tiene consecuencias beneficiosas para cambiar el modelo patriarcal sobre el que hemos construido nuestras sociedades.

Además, y sobre la Educación Primaria en específico, ésta es reconocida por quienes implementan programas de coeducación como fundamental, y se le asignan en el papel medidas especialmente dirigidas a atenderla dada la criticidad que tiene en la construcción de imaginarios igualitarios y trayectorias propias en esta línea. La Educación Primaria será entonces una etapa en la que deban ponerse especiales esfuerzos si se quiere terminar con las desigualdades de género a las que nos vemos enfrentadas.

En esto, y considerando lo planteado en los resultados y discusión de los mismos sobre la competencia que se genera por la adquisición de habilidades blandas y duras en el currículo, y cómo en Educación Primaria esto ocurre en menor medida, es fundamental relevar la transversalidad desde la que debe incluirse la coeducación en el currículo. Esta no puede ser considerada una habilidad más, ni un contenido al que darle tiempo restándose a otros. La coeducación debe entenderse como principio rector que guíe las prácticas educativas, que transforme el currículo y que haga entender la escuela, y la sociedad, desde la igualdad.

En segundo lugar, y sobre el contexto chileno, es importante enfatizar que este tema debe introducirse con fuerza en la agenda. La lucha por la igualdad en el país lleva años en la palestra, pero el espacio educativo aún no se ha identificado como uno necesario de intervenir y reconstruir si queremos que esto se logre. Para esto, será necesario hacer gestión de intereses particulares y ponerlo en agenda, aumentar los recursos que desde la administración pública se entregan y transversalizar la problemática. El mainstreaming de género es fundamental si se quiere generar cambios reales desde la política pública.

Si bien el contexto y la institucionalidad chilena son distintas a la española, existen elementos centrales que deben y pueden ser abordados para generar cambios en la próxima década. Los contextos de las Comunidades Autónomas revisadas no son los mismos, pero tienen en común la generación de diagnósticos que evidencian carencias en educación sexual, reproducción de estereotipos de género, perpetuación de desigualdades y fuertes carencias en la formación del profesorado. Así, y enfocándonos principalmente en el nivel educativo escogido para esta investigación, la formación de las y los docentes de Educación Primaria - tanto de quienes se encuentran en formación como quienes están ejerciendo - , la revisión del currículo y de los materiales que se utilizan y la sensibilización y concienciación de las comunidades educativas en su conjunto, son ejes claves en los que invertir y apostar para avanzar en un sistema educativo que no reproduzca las brechas de género si no que, eventualmente, las corrija.

Finalmente, se debe señalar que este trabajo, por medio de una revisión documental académica y de documentos públicos y de la realización de entrevistas a algunas de quienes hoy están a la cabeza de este proceso de cambio en España, ha permitido no solamente la generación de propuestas tentativas para el caso chileno, sino la reflexión en torno a las posibilidades que el paradigma coeducativo permite y a cómo la generación de cambios desde el aula es una posibilidad real. Se han abierto nuevas preguntas y la motivación por seguir investigando en la materia: las percepciones de las y los docentes, el interés de avanzar desde los policy makers, la búsqueda efectiva desde el feminismo por hacerse cargo del tema en el país latinoamericano son solo algunas de las áreas sobre las que este trabajo ha movilizado y sobre las que se espera seguir indagando.

Si no coeducamos, no educamos, y esta máxima es la que debe guiar nuestro actuar.

## 9. Referencias

Acker, S. (1995). Género y Educación. Madrid: Ariel.

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Brecha de Género. Chile en la comparación internacional. Apuntes sobre la Calidad de la Educación, 4(12). Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós, Barcelona.

Bedregal, P. y Pardo, M. (2004). Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño. Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia. UNICEF Chile.

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>

Biernat, M. (1991). Gender stereotypes and the relationship between masculinity and femininity: A developmental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 351–365. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.351>

Bourdieu, P. (2000). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

ComunidadMujer (2018), #LasNiñasPueden. Santiago: ComunidadMujer.

Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte Generalitat Valenciana (2019). Plan Director de Coeducación.

Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca Govern de les Illes Balears (2019). Pla de Coeducació de les Illes Balears. Mayorca: Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar.

Constitución Política de la República de Chile (1980), última modificación Ley 21257 del 22 de septiembre de 2005. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302&idVersion=2020-08-27&idParte=>

Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado núm.311 de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Cvencek, D., Meltzoff, A., y Greenwald, A. (2011). Mathgender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82(3), 766-779. Recuperado de: <https://faculty.washington.edu/aggreg/pdf/Cvencek&al.ChDevel.2011.pdf>

DEMRE Chile (2017). Proceso de Admisión 2017. Santiago de Chile: MINEDUC.

Departamento de Educación País Vasco (2019). II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, en el camino hacia la Igualdad y el Buen Trato 2019-2023. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Departamento de Educación Gobierno de Navarra (2019). Skolae Berdin Bidean Creciendo en Igualdad.

Espinar, E. (2009). Infancia y Socialización. Estereotipos de Género. *Revista Padres y Maestros*, 326, 17-21. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz, Universidad de Alicante.

Fundación Mujeres (2020), Educar en Igualdad, Píldora Formativa Herramientas y Claves en Coeducación, 25 de marzo 2020.

Hardy, C. (2017). Mujeres y desarrollo. En: Chia, E., Lagos, C., *Mujeres y Representación Política*, (143-176). Chile: Instituto Igualdad.

Herbert, J. & Stipek, D. (2005), The Emergence of Gender Differences in Children's Perceptions of their Academic Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 276-295.

Instituto de la Mujer de España (2008). Guía de Coeducación Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Madrid: Instituto de la Mujer.

Jayne, M. (1999). La Identidad de Género. *Revista de Psicoterapia*, 10(40), 5-22.

Lombardo, E. y León, M. (2014). Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica. *Investigaciones feministas*, 5, 13-35. Recuperado de: [https://doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2014.v5.47986](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2014.v5.47986)

Martin, C. L. (1989). Children's use of gender-related information in making social judgments. *Developmental Psychology*, 25(1), 80-88. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.1.80>

Ministerio de la Mujer y Equidad de Género Chile (2018). Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018 - 2030. Santiago de Chile: Ministerio de la Mujer y Equidad de Género.

Ministerio de Desarrollo Social Chile (2017). Encuesta de Caracterización Socioeconómica. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

Moreno, M. (2000). Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Barcelona: Icaria.

OCDE (2015). Resultados PISA 2015. Washington: OCDE.

Rambla, F. y Tomé, A., (2001). Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela. Madrid: Síntesis.

SIES (2018). Informe Matrícula en Educación Superior en Chile 2018. Santiago de Chile: MINEDUC.

Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., Herranz-Hernandez, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Front Psychol*, 11(609). Recuperado de: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>

Subirats, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En: Rambla, F., y Tomé, A. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (17-26). Madrid: Síntesis.

Subirats, M. (2017). Coeducación, apuesta por la Libertad. El Diario de la Educación. Madrid: Octaedro.

UNESCO (2016), Informe Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria TERCE. Santiago de Chile: UNESCO.

Vasta, R., Haith, M. & Miller, S.A. (2001). Psicología infantil. Barcelona: Ariel.

## Bibliografía complementaria

Aina, O. & Cameron, P. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with Young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11-19. Recuperado de: [https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Why\\_Does\\_Gender\\_Matter\\_Counteracting\\_Stereotypes\\_With\\_Young\\_Children\\_Olaiya\\_E\\_Aina\\_and\\_Petronella\\_A\\_Cameron.pdf](https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Why_Does_Gender_Matter_Counteracting_Stereotypes_With_Young_Children_Olaiya_E_Aina_and_Petronella_A_Cameron.pdf)

Blanco García, N. (2007). Coeducar es educar para la libertad. En Consejería de Educación. Andalucía educativa, 64. Sevilla: Junta de Andalucía, 2007, pp.24-27.

Colás, P. y Jiménez, R. (2004). El Discurso de Género en los Centros Educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, 69-92.

Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de Conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación (Madrid)*, 340, 415-444. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/28158210\\_Tipos\\_de\\_conciencia\\_de\\_genero\\_del\\_profesorado\\_en\\_los\\_contextos\\_escolares](https://www.researchgate.net/publication/28158210_Tipos_de_conciencia_de_genero_del_profesorado_en_los_contextos_escolares)

Colás, P. y Villaciervos, P. (2006), La Transmisión de los Patrones Culturales de Género en Contextos Escolares. Madrid: Editorial Académica Española.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/28124238\\_Sexismo\\_violencia\\_de\\_genero\\_y\\_acoso\\_escolar\\_Propuestas\\_para\\_una\\_prevenccion\\_integral\\_de\\_la\\_violencia](https://www.researchgate.net/publication/28124238_Sexismo_violencia_de_genero_y_acoso_escolar_Propuestas_para_una_prevenccion_integral_de_la_violencia)

Katz, P. A., & Boswell, S. (1986). Flexibility and traditionality in children's gender roles. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 112(1), 103–147.

Ortín, S. y Asín, A. (2018). The invisible reality: English teaching materials and the formation of gender and sexually oriented stereotypes (with a focus on primary education). *Complutense Journal of English Studies*, 26, 165-191.

Silva, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(34), 161-176. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/259912961\\_Repensando\\_la\\_escuela\\_desde\\_la\\_coeducacion\\_una\\_mirada\\_desde\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/259912961_Repensando_la_escuela_desde_la_coeducacion_una_mirada_desde_Chile)



Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

Subsecretaría de Educación Parvularia Chile, (2019). Promoviendo la Equidad de Género en Educación Parvularia. Santiago de Chile: MINEDUC.

## 11. Anexos

### A) Políticas Públicas de Igualdad en Educación, en las 17 Comunidades Autónomas

Comunidad Autónoma	Trabajo realizado
Andalucía	- I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación - II Plan estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021
Aragón	- Manual de Coeducación 2015
Asturias	- I Programa de coeducación, salud y educación afectivo sexual - Guía para la coeducación 2009 - II Programa de coeducación, salud y educación afectivo sexual
Islas Baleares	- Pla de Coeducació de Les Illes Balears 2019-2022
Canarias	- Programa de Educar para la Igualdad
Cantabria	- Proyecto de intervención coeducativa infantil y primaria
Castilla - La Mancha	- I Plan Estratégico para la Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres 2011-2016 - II Plan Estratégico para la Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres 2019-2024 - Programa Creciendo en Igualdad para municipios
Castilla y León	- Programa Más Iguales
Cataluña	- Plan para la igualdad de género en el sistema educativo
Comunidad Valenciana	- Plan Director de Coeducación 2019-2022
Extremadura	- Plan para la Igualdad de Género en el ámbito educativo de Extremadura 2020-2024
Galicia	- Plan de actuaciones para la igualdad en los centros educativos 2016-2020
La Rioja	- Programa Yo me sumo a la Igualdad

Madrid	- Acercádonos. Guía para la educación en igualdad y la prevención de la violencia de género.
Murcia	- Plan para la Igualdad entre Mujeres en la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
Comunidad Foral de Navarra	- Programa Skolae Berdin Bidean. Creciendo en Igualdad.
País Vasco	- I Plan de Coeducación 2013-2017 - II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023
Ceuta	*Carece de competencia autonómica en materia de Educación y depende directamente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
Melilla	*Carece de competencia autonómica en materia de Educación y depende directamente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Fuente: Elaboración propia.

## **B) Plan Nacional de Igualdad Chile entre Mujeres y Hombres 2018-2030, área educación**

Instrumento	Institución Responsable/Ministerio	Objetivos	Metas comprometidas	Plazos
Plan Nacional de Educación	Fundación Educación 2020 / Ministerio de Educación	<p>1. Extender y universalizar prekinder con financiamiento público.</p> <p>2. Generar programas de formación continua en innovación pedagógica.</p> <p>3. Flexibilizar los</p>	<p>1. 100% de cobertura en educación inicial.</p> <p>2. Formar profesionales.</p> <p>3. Flexibilizar horarios para dar</p>	2030

		<p>horarios de los establecimientos acorde a las comunidades que los rodean.</p> <p>4. Implementar programa piloto de mejoramiento de aprendizaje de niñas y niños.</p> <p>5. Establecer un sistema de información sobre la Ley de Inclusión eficiente y transparente.</p>	<p>mejor atención a niñas, niños y sus familias.</p> <p>4. Implementar el plan en 2000 establecimientos.</p> <p>5. Inclusión para el aprendizaje en aulas diversas.</p>	
Educación para la Igualdad de Género	Unidad Equidad de Género / Ministerio de Educación	Promover la igualdad y el desarrollo integral de hombres y mujeres en el sistema educacional; establecer mecanismos y competencias del Ministerio de Educación; y promover propuestas para la inclusión de la perspectiva de género en la Reforma Educacional.	<p>1. Fortalecimiento de competencias en funcionarios/as y actores del sistema educativo.</p> <p>2. Difusión, sensibilización e información a los actores del sistema escolar en relación con la perspectiva de género.</p> <p>3. Producir conocimientos y herramientas.</p> <p>4. Articular actores para potenciar capacidades de acción y promover medidas y acciones.</p>	2018
Plan "Educación para la Igualdad entre hombres y	Unidad Equidad de Género / Ministerio de Educación	Promover la igualdad y el desarrollo integral de hombres y mujeres en el sistema educacional; establecer mecanismos y competencias del	<p>1. Inclusión de la perspectiva de género en Planes y Programas de Estudios.</p> <p>2. Desarrollar políticas de conciliación de</p>	2025

mujeres”		<p>Ministerio de Educación; y promover propuestas para la inclusión de la perspectiva de género en la Reforma Educacional.</p>	<p>paternidad/maternidad y desempeño estudiantil.</p> <p>3a. Participación en mesa de estándares de Programas e Inclusión, Género y Formación Inicial Docente.</p> <p>3b. Desarrollar iniciativas para promover reflexión sobre masculinidades vinculadas a los sistemas de cuidado.</p> <p>4. Desarrollar estrategias para el fortalecimiento del empoderamiento y liderazgo de equipos mixtos.</p> <p>5. Implementación de procedimientos para abordar situaciones de acoso sexual, prácticas sexistas, acoso laboral y/o situaciones de violencia de género.</p> <p>6. Desarrollo de metodologías para el abordaje de la persistencia de estereotipos sexistas.</p> <p>7. Campañas para promover trato igualitario y equitativo y reducir la violencia de género y discriminación de todo tipo.</p> <p>8. Incrementar 18% a 36% la matrícula femenina en la Educación Superior en el área de tecnologías.</p>	
----------	--	--	--	--

## **C) Transcripción Entrevistas**

*I. Entrevista 1, realizada el 30 de julio de 2020.*

### **¿La coeducación, es posible?**

Es posible, necesaria e imprescindible. La escuela es un lugar privilegiado para iniciar grandes transformaciones, sin embargo, ella sola no puede abordar esta tarea. Necesita la colaboración más formal de otras instituciones y agentes sociales, así como el apoyo directo y efectivo de su comunidad educativa más cercana en la que las familias juegan un papel primordial. Para ello es fundamental la sensibilización y formación de la comunidad educadora desde los propios centros escolares, y que la coeducación se constituya como un pilar básico en los proyectos educativos de centro.

Es un trabajo de largo aliento. En el 2013 el Departamento de Educación publicó el I Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo (2013-2016, prorrogado a 2017). El objetivo fue poner la coeducación y la prevención de la violencia de género en la agenda de la administración educativa. Se trataba de un plan de trabajo que principalmente definió objetivos y actuaciones para los servicios estratégicos de la Administración educativa - Inspección educativa, Berritzegunes, ISEI-IVEI y Dirección de innovación- y que además tenía que ser concretado y desarrollado en todos y cada uno de los centros educativos de nuestra comunidad. Con el Plan se pretendía impulsar un modelo coeducativo de escuela basado en el desarrollo integral de las personas al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, introduciendo la igualdad de mujeres y hombres en la cultura y en las prácticas de los centros desde un planteamiento integral, que educara en el rechazo a toda forma de discriminación y de violencia sexista y que posibilitara una orientación académica y profesional sin sesgo de género. Tenía tres grandes objetivos, que los puedes revisar en el plan. Luego, en 2019 se publica el II Plan de Coeducación para el Sistema Educativo Vasco, ofreciéndole al Sistema Educativo Vasco, y más en concreto a las etapas Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, la oportunidad de seguir dando pasos en el camino anteriormente iniciado hacia la escuela coeducativa. Son tres los objetivos estratégicos que se formulan: proveer al Departamento de Educación y al sistema educativo de formación, estructuras y personas para impulsar de manera coordinada e integral el modelo de escuela coeducativa, impulsar que los centros educativos incorporen la perspectiva de género en su cultura, políticas y prácticas y poner

en marcha mecanismos para la prevención, detección precoz y respuesta eficaz ante la violencia contra las mujeres.

En este plan se plantea que los centros educativos, desarrollen acciones conjuntas y sistemáticas que incluyan los grandes pilares de la coeducación, porque con ello se estarían construyendo las bases igualitarias que constituirían una buena prevención de la violencia contra las mujeres. Estos pilares deben estar presentes en todos los estamentos del ámbito educativo, desde el Departamento de Educación hasta los propios centros educativos.

Estos objetivos ni son nuevos, ni son fáciles de conseguir, sin embargo, la única manera de caminar hacia la igualdad es contar con docentes bien formados que cuenten con estructuras, materiales y guías que les permitan dar pasos en dicha dirección.

### **¿Y cómo se logra que las docentes se involucren y además tengan una práctica efectiva?**

Se facilita al profesorado tanto formación para aplicar a su contexto de aula los temas de la coeducación, como materiales didácticos para cada nivel y etapa educativa.

### **¿Cuál es el rol de la Educación Primaria en el término o reproducción de estereotipos de género?**

Cuando nos referimos a la Primaria estamos hablando de una etapa crítica, donde para bien o para mal, cada señal cuenta. Así, lo que la familia, el profesorado, los medios de comunicación, etcétera, digan, o muestren, implicará necesariamente algo en el estudiantado. En una era como la que nos encontramos viviendo, donde desde muy pequeñas nos encontramos expuestas a las redes sociales, a los medios, en la escuela o corregimos o reforzamos lo que aquí se muestra.

En esta etapa debemos poner el máximo de los esfuerzos si queremos conseguir cambios, o, al menos, si queremos que no se refuercen los estereotipos que la sociedad muestra a niñas y niños.

### **¿Cómo se involucra a las comunidades educativas de manera efectiva?**

Nosotros desarrollamos un plan de formación dirigido al profesorado que se hace efectivo a través de los servicios de apoyo o berritzeguneak. Tenemos 18 berritzegunes (en torno a 320 asesoras y asesores) repartidos entre los tres territorios históricos que tienen asignados sus centros de referencia. Cada berritzegune tiene organizado su seminario de

formación, y además existe una coordinación entre los propios berritzegunes al respecto de la organización y programación de dichos seminarios.

Además, tenemos el modelo de formación en el propio centro para los centros escolares que desarrollan sus proyectos de coeducación al amparo de la convocatoria establecida.

En este segundo plan se puso el foco precisamente en este aspecto. En llegar al aula, y en dar al profesorado material didáctico y formación para poder desarrollar sus planes de coeducación, basados en los pilares comentados.

### **¿Cuáles han sido las principales dificultades a las que se han enfrentado?**

Para la coeducación se presentan una serie de factores críticos. Avanzar en este modelo de escuela requiere transformar de manera profunda las estructuras del sistema educativo y los modos de pensar, sentir y actuar de todas las personas que forman parte de éste. Es una tarea ardua que no puede llevarse a cabo sin la implicación de los centros educativos - del profesorado, las familias, el alumnado, otros agentes sociales del entorno.

El abordaje ha de ser global y debe impregnar la cultura, las políticas y las prácticas educativas y se integre en todas las competencias básicas, transversales y disciplinares y se debe llegar a las aulas y formar parte de la programación de las diferentes áreas y materias, reforzando su carácter transversal. En el ámbito de la escuela o el instituto se coeduca desde que se entra al centro hasta que se sale de él. Lograr todo esto, es difícil.

### **¿Cómo valoras la implantación actual de la coeducación en la Comunidad?**

Vamos cumpliendo con el plan de actuación diseñado en el II PLAN de coeducación, que curso a curso se planifica y evalúa. Y mirando hacia el primer plan y su evaluación, vamos avanzando.

### **¿Qué falta todavía para poder considerar efectiva la coeducación en esta Comunidad Autónoma? ¿Cuáles son los desafíos?**

En la línea de lo ya expresado, fundamentalmente la implicación de los diferentes agentes sociales, familias.... porque como ya se ha comentado la escuela por sí sola, aunque es un factor transformador esencial, no es suficiente.

Además preocupa el trabajo a realizar en lo referido a la violencia de género por la incidencia que está teniendo entre la población más joven.

Asimismo, la educación afectivo sexual desde educación infantil es prioritaria también y de algún modo “asignatura pendiente”.

El cumplimiento del objetivo centrado en “la prevención y el abordaje de la violencia de género” sigue considerándose un desafío. Se han dado grandes avances en igualdad,



como ha sucedido en estos años en la sociedad en general, pero todavía queda mucho por avanzar, especialmente en el ámbito de las relaciones y de la prevención de violencia. Para ello se necesita la implicación y la colaboración de toda la comunidad educativa.

Asimismo, el pilar referido a la educación afectivo sexual. Pensamos que este ámbito debe ser asumido por el profesorado y no debe dejarse en manos de externos, a la hora de trabajar con el alumnado. Por ello está recogido entre las acciones del II Plan la formación al profesorado en este ámbito para empoderarle y que sean ellos y ellas quien lo trabajen en el aula.

**Muchísimas gracias por la entrevista.**

*II. Entrevista 2, realizada el 05 de agosto de 2020.*

### **¿La coeducación, es posible?**

Aquí el plan se aprobó a finales de diciembre, principios de enero, entonces claro, este curso ha sido un curso especialmente dificultoso. Con el tema de COVID, ha habido muy poco tiempo real de implantación de lo que es la coeducación en los centros, pero al margen de esto, en la Comunidad Autónoma... un poco por cómo se empezó... nosotros aquí empezamos a partir de la ley 11/2016, que es la de igualdad en Baleares es la que marca todo lo que es coeducación aquí, es nuestro marco de referencia.

Nosotros empezamos con formación al profesorado en coeducación porque la ley establece que en cada centro tiene que haber una persona especialista en capacitación, un agente. Entonces, desde el Instituto, lo primero que hicimos fue poner planes de formación para formar al profesorado como agentes de coeducación. Esto ya se hizo en el curso 2017-2018.

Hicimos diferentes acciones formativas, formábamos gente y dábamos respuesta a la ley, pero el impacto en los centros no era el que considerábamos que tenía que ser. Sí, era una persona formada, pero dentro de una mole que es un centro educativo.

Y en el curso 2018-2019 apostamos por seguir manteniendo esta formación de docentes a nivel de personal, pero pusimos en marcha un proyecto que es “hacia la coeducación” en los centros educativos. Esto también sumado a algunas convocatorias que hacíamos para que los centros educativos justamente pudieran solicitar estas ayudas para formación, para materiales, porque aquí sí que para poderse presentar tenía que haber el compromiso del claustro (mínimo 3 personas implicadas), entonces, a nivel de impacto, pensamos que podía ser mucho mejor.

Tenemos entonces por un lado esta formación desde el curso 2017-2018 y los programas de 2018-2019 que se van uniendo.

Por otra parte, lo que incorporamos el año pasado por primera vez es que aquí en Baleares, especialmente en Mallorca, hay un movimiento importante en los centros educativos que se llama Escuelas Feministas, que es una asamblea de profesorado que se han organizado de manera autónoma y que están trabajando todos los temas de feminismo, igualdad, coeducación en sus centros. Entonces el año pasado lo que se les pidió por primera vez fue que a partir de la ley de subvenciones, los centros pudieran decidir qué hacían para el 8 de marzo, podían ser actividades para toda la comunidad educativa, organizarse con padres y madres... en definitiva les dábamos mucha libertad para empezar a hacer cosas diferentes en materia de sensibilización.

El resultado fue que todos los centros hicieron actividades a nivel de centro y 80 centros, que son los que forman el grupo de feminismo en el aula, que se organizaron y además de hacer las actividades propias de centro se organizaron para montar una actividad conjunta relacionada con teatro, pintura, literatura y fotografía y crearon, entre todos, un montaje audiovisual y de microteatro que se ha ido desplazando por todos los pueblos de las islas.

Esto comenzó a fines de noviembre, donde se hizo una presentación en el polideportivo a la que asistieron todos los centros que cabían en el espacio y luego se ha transformado en una exposición itinerante.

Dentro de los que es el marco de coeducación, sobre todo lo de la formación, estas cosas iban funcionando un poquito antes del propio plan.

De lo que es el propio plan, éste lo gestiona el Instituto de la Convivencia y el Éxito Escolar, que depende de la Consejería de Educación y que es un instituto que ya tenían para temas de convivencia y tal y que han incorporado la coeducación en este mismo instituto y se lleva desde este centro. Entonces, ellos del plan de coeducación han contratado dos técnicas para que sean quienes pongan en marcha todo el plan. Hay dificultades, sí, hay muchas dificultades.

Para empezar, hay dificultad porque para empezar incluso el propio personal que está trabajando con el plan no es súper especialista en la materia. Estamos hablando de materias súper novedosas y que tener gente súper formada no tenemos. Que se está formando, pero no tenemos gente formada, es la primera vez que está con una historia de éstas.

Los centros están superados. Primero, me vienen los de la Consejería de Medio Ambiente con el medioambiente, después los de la Consejería de no sé qué con el no sé qué, después me vienen los de la igualdad... nosotros sabemos que el problema de fondo

es que la coeducación no es un eje transversal en España y, hasta que ésta no sea un eje transversal, es complicado. Ellos ahora qué están haciendo, están trabajando... el otro día estábamos hablando y han visto todo el tema de los Consejos Escolares... se ha hecho formación para las personas que están en los consejos escolares porque la ley nos dice que tiene que haber gente formada en materia de igualdad. Ahora se están haciendo unas orientaciones para que los centros puedan implementar los planes de igualdad. Se está trabajando con el protocolo de violencia machista, se ha trabajado con el protocolo de violencia trans. Estamos en esta primera parte.

Con qué se está trabajando también, yo es que soy un poco burra con estas cosas, pero yo sé que en España nos quedan muchos años de hacer ese salto.

Inspección educativa, dentro de los planes de inspección educativa hay que incorporar la coeducación, porque se tienen que hacer los mismos controles y las mismas visitas. Hay tantos ámbitos donde tenemos que meternos para poder llegar a todo.

Yo creo que sí se puede coeducar, pero es difícil, es difícil porque los centros no tienen recursos suficientes, porque la gente se está formando pero necesita más, porque hay un número importante de personas que creen que la igualdad ya la hemos conseguido y todo esto no es tan necesario.

Yo creo que en este tema tenemos las mismas dificultades que en cualquier otro tema relacionado con la igualdad. Todo el mundo habla de igualdad, pero cuando llega el momento, nadie se acuerda de incorporarla en su mirada. Y yo creo que con coeducación pasa esto y no sólo en Baleares, hemos hablado con otras Comunidades Autónomas y somos un poco críticos. Yo podría decir que todo es maravilloso, pero como creo que no, digo que no. Creo que se está trabajando mucho, que se ha puesto material, que se están destinando fondos, sí. Pero nos falta mucho por hacer. Hemos de ser realistas. Y claro, el tiempo que viene no nos es muy favorable. Este año cuando hablas con alguien de coeducación te dicen “perdona, yo no sé cómo podré organizar el curso”. Este momento nos vendrá muy en contra. Sabemos sobre quién ha caído el COVID y sabemos la realidad donde está, pero los centros tienen los recursos que tienen y las prioridades que tienen.

**Cuando tu mencionas a las otras comunidades, ¿tienen algún tipo de coordinación o de conversación con las comunidades que están trabajando en la misma línea? Con Canarias, o Navarra o...**

Bueno es que tú estás hablando de las guachis. Cuando hablamos de Comunidades Autónomas, cuando hablamos de Navarra, el País Vasco, son Comunidades Autónomas que en todos estos temas nos van no sé cuántos años por delante. Su historial en temas de igualdad tiene mucho más recorrido que el de las otras comunidades. Yo creo que

igual que en todo hay comunidades que tienen muchos años de más historia que otras. Aquí empezamos en 2017 a trabajar, pero no todavía en formato plan de coeducación. Si no de decir, bueno, tenemos la ley del 2016, vamos a ver cómo podemos ir incorporando cosas. Pero claro, Navarra, es que es la bomba.

**¿Cómo crees tú que se involucra a las comunidades educativas de manera efectiva?**

Yo creo aquí que cuando hablamos de esto hemos de hacer mucha pedagogía, cierto, pero que las leyes están para cumplirlas, y si yo no cumplo con Hacienda, a mí me cae el pelo. Por tanto, hay que cumplir con todas las leyes. También, si las competencias en educación, bueno el Estado tiene una serie de competencias generales, luego las Comunidades Autónomas tienen otros niveles, pero yo creo que dentro del ámbito competencial de cada uno es donde hay que incorporarlo y en los mecanismos de seguimiento hay que hacer seguimiento de las medidas que o bien aparecen en el documento de centros: ¿qué hemos dicho de coeducación? Por un lado, a nivel estatal, dentro de lo que pueda ser su ámbito competencial, ellos tendrían que marcar unas obligaciones y el resto de las Comunidades Autónomas marcar estas obligaciones y organizar reuniones de seguimiento para ver que se van cumpliendo bien las dificultades. Yo sé que hay muchas dificultades en los centros. Para esto es imprescindible que haya en cada consejería o un Instituto de Coeducación o una Dirección General de coeducación. Pero que en un nivel de la administración esto esté incorporado. Tenemos una Dirección General de Formación Profesional, bueno pues hemos de tener una Dirección General de Coeducación o que esto tiene que ser un Instituto y así desde el instituto se pueden gestionar recursos.

Está claro que todo lo que es transversalizar es muy costoso, debemos ser realistas. Pero los centros, el personal docente, está superadísimo.

En los centros puede haber reticencias porque hay gente que se cree que lo de la igualdad ya está más que conseguido y, por otro lado, porque habrá gente que sus prioridades son el medio ambiente o son otra cosa y dedicarán sus esfuerzos a otra cosa. Pero yo creo que el proyecto de centro es donde el centro tiene que incorporar la coeducación.

En el documento del centro, debería estar lo de coeducación para que realmente sea un documento que todo el centro tenga que revisar, que padres y madres sepan que dentro del plan de trabajo del centro una de las prioridades es esto.

Lo que nos decían `feminism en la escola` es que si esto es proyecto de centro, en un futuro es muy difícil que nos lo puedan quitar. En cambio que si esto es un plan que año a

año vamos aprobando, es muy fácil que un momento dado esto ya no entre. Y un poco lo que reivindicaban los centros que estaban al frente de toda la movida esta, es que fueran proyectos de centro y se aprobaran como tal.

**Si tuvieras que decir cuáles son los principales desafíos que tienen en corto plazo en la implantación de la coeducación, ¿qué dirías?**

No lo sé. A ver, yo creo que el desafío está en conseguir que realmente tanto los organismos institucionales que son los competentes, como todas las personas implicadas, crean realmente que esto es una necesidad real. Lo básico es hacer ver que esto es una necesidad real, que no es una historia, que estamos formando a niñas y niños con una educación sexual horrorosa, sin referentes mujeres, marcándoles estereotipos bestiales y que incluso desde el conocimiento y desde la manera en la que a todas y todo nos han criado vamos repitiendo.

El reto de que tu referente, tu tutor o tutora sea feminista, que no repita estereotipos, que los niños y niñas tengan un referente en los centros que realmente sea real en la materia. Nosotros un día hablábamos de un proyecto en una escuela 0-3 en Menorca donde había un grupo de educadoras que había hecho el trabajo de revisar sus prácticas, recogiendo todo lo que hacían y decían las profesoras con los niños y niñas: cuando llegaban, cuando estaban en el baño, ellas decían: “yo que teóricamente tengo todo tan claro, me doy cuenta que cuando llega la niña de 3 años le digo: ¡qué vestido más bonito llevas hoy! y que cuando llega el niño de tres años le hago choca con la mano o le digo ¡vaya camiseta de superman que te has puesto!”.

Estos comportamientos tan diarios de ellas eran justamente contra lo que ellas estaban trabajando. Una cosa es la teoría que tú les cuentes en el aula y otra muy distinta es con lo que tú puedas funcionar y que es con lo que se quedan las niñas y los niños. Este es un tema relevante, que los referentes lo sean muy a conciencia, que no solo es lo que enseñan y los materiales en el aula, sino que este día a día que hacemos sin darnos cuenta también sea un día a día igualitario, sino se dan muchas contradicciones.

Me gustó lo de estas maestras de infantil porque era una cosa muy sencilla, ellas decían “nos planteamos una batería de un par de preguntas para cada ámbito y nada, y luego las vamos contestando, y claro nos damos cuenta de auténticas barbaridades en este sentido”.

Espero haberte respondido.

**Una pregunta más, ¿cuál es el rol de la Educación Primaria en el término de las brechas y estereotipos de género?**

Lo que te decía de los referentes. Esta etapa es la fundamental. Si aquí no somos conscientes de lo que estamos transmitiendo, nuestras chicas y chicos solamente serán reproductores de estereotipos y todo el esfuerzo habrá sido en vano.

**Muchísimas gracias por la entrevista.**

Nada, gracias a ti, quedo a disposición, ya estamos en contacto.

*III. Entrevista 3, realizada el 6 de agosto de 2020.*

**¿Es posible coeducar?**

Sí.

**En el camino que han hecho como comunidad en relación a la coeducación, ¿cuáles dirías que son las principales dificultades a las que se han enfrentado?**

Yo prefiero hablar de las fortalezas y debilidades. Creo que el programa Skolae no surge de la nada, surge de un proceso de transformación social en el cual sí que es verdad que la ciudadanía cambia y cambia en valores, a la par que yo creo que se produce un proceso de confluir en que la igualdad es un derecho y hay que luchar por él.

Y luego lo que pasa es que hay matices. Hay matices, pero de cuando yo estudié a ahora que yo he estado dando clases el cambio es bastante grande. Es verdad que como dice Amelia Valcárcel el espejismo de la igualdad no nos tiene que llevar a decir esto está, porque es verdad que no está transformado, y que hay muchos indicadores y elementos que nos hablan de desigualdad que no son los mismos de antes. Eso por un lado.

Y ya en la Comunidad Foral de Navarra, acompañando al proceso de transformación social está toda la legislación que ha surgido y a nivel estatal está la Ley de Igualdad y la Ley Contra la Violencia y la propia Comunidad Foral regula porque tiene la obligación de establecer sus leyes de igualdad y contra la violencia, además de otras leyes vinculadas a la diversidad sexual, a LGBTI+, y luego en concreto no nos tenemos que olvidar que yo me muevo en el terreno de educación, soy profesora, y en el terreno de educación las mismas leyes, desde la LOGSE, llevan dejando claro, clarísimo, que tenemos una obligación de educar a nuestro alumnado en igualdad.

Y yo llevo muchísimos años en esto, formé parte del primer seminario de profesoras que hubo aquí, de coeducación, pero es verdad que surge con el boom de la LOGSE y luego se va difuminando. La LOGSE planteó diferentes áreas transversales: una era la igualdad, la coeducación en concreto, y luego planteó otras áreas transversales. Esas otras áreas transversales es verdad que han evolucionado de alguna manera arraigando

más en los centros: lo medioambiental, la convivencia... y que la coeducación se ha ido difuminando.

El Departamento de Educación, con diferentes gobiernos, ha mantenido un pequeño hilo. Hilo. Más o menos. Existía un programa al inicio, que había un grupo de profesoras que iniciamos con la coeducación, se difuminó; hubo asesora de coeducación; ha habido luego, con gobiernos muy varios y muy diferentes, un programa coeducando que era un planteamiento donde se ofertaba a los centros asesoramiento y los centros si querían hacían algo.

Hasta que llega este cuatripartito que con el gran apoyo de que las leyes estatales mandan a las forales que nos obligan, la LOMCE vuelve a hablar, todas las leyes han hablado - las de educación - todas, todas, todas, de una manera o de otra entre sus objetivos y otros han hecho referencias a la igualdad entre hombres y mujeres, a coeducar. Otra cosa es que no ha habido ningún desarrollo mayor.

Entonces las introducciones de las órdenes forales que regulan el currículo, decretos forales, también hacen referencia a eso, pero eso no implicaba una transformación ni de gestión de centro, ni de gestión de aula, salvo aquello que por iniciativa individual hemos hecho determinado profesorado. Hasta ahora donde se plantea una ley que obliga cumplir con la ley de igualdad, la contra la violencia, los decretos forales, etcétera. Todo el fundamento está en esas leyes que ya teníamos, con lo cual ¿qué han sido las dificultades?

Yo para mí esto son debilidades y fortalezas. Se da un proceso de transformación muy lento, muy que no fluye, que no asienta, no arraiga, pero sí hay un pequeño pozo y un apoyo legislativo, lo que es muy potente.

Con las resoluciones, donde hemos tenido problemas, que inician el pilotaje y la generalización de Skolae, pues han sido también el aval para tirar adelante con un proceso formativo orientado a todo el profesorado que sí que ha tenido sus más y sus menos, pero que al final han confluído en que es una formación obligada para todo el profesorado, independiente de la titularidad del centro.

Debilidades, vuelvo a decir, dificultades, pues, primero no han sido tantas, no han sido las que nos creemos y las que salen en los medios de comunicación. Ahí aparece como intenso y potente el juicio, desde un colectivo muy muy muy reducido de familias. Y eso hay que decirlo, porque luego lo que se construye en los medios de comunicación es que hay un fuerte rechazo... hay unas poquitas familias, con una megafonía potente. Porque ahí se empiezan a entremezclar elementos que tienen que ver con los partidos. La mayoría de los partidos, exceptuando quizás uno, están a favor de la igualdad. El cómo llevarlo a cabo es verdad que es diferente.

Entonces, las dificultades han sido muy intensas, muy puntuales, pero se ha intentado desde esa demanda, que ha estado absolutamente pervirtiendo, tergiversando, el planteamiento, no ha habido nada. Que no quita que cuando se tuvo que enfrentar el juicio, bueno, pues ha sido una experiencia dura. Yo, desde mi punto de vista, a nivel de parlamento ha habido apoyo de todos los partidos, pero es verdad que confluye la ideología del partido, pero también las rivalidades partidistas que dificultan, cuando en el trasfondo tendríamos mucho más en común.

Luego, yo creo que las dificultades son realmente que el profesorado no tenemos asumido que nuestra labor docente tiene que ser coeducar. Es que tiene que serlo. Si no coeducamos no educamos. Esto es un juego de palabras muy bonito, porque es bonito, pero luego hay que ver el por qué ocurre, qué se necesita, cómo se produce este proceso ¿no?. De transformación, porque el profesorado según qué etapa educativa, y a medida que se avanza en las etapas, se desliga más de trabajar, de sentirse responsable de educar en competencias, en la competencia cívica y social.

Coges la etapa de infantil y de primaria y como está muy vinculada con el desarrollo integral de la persona... pero a medida que vas avanzando se introducen otras competencias que tienen otra jerarquía diferente: matemáticas, lingüística primero, luego artística bastante más abajo, y luego autonomía y social y cívica que se quedan perdidas perdidas en la escalera... se establece una escalera, cuando las competencias están en horizontal. Se nos olvida como docentes que no están en vertical, que tenemos que trabajar en todas. Ahí sí que hay una dificultad que es comprensible y que como el planteamiento coeducativo, el asumirte como coeducador o coeducadora en tu proceso docente, bueno pues necesita de mucho tiempo, de formación, de recursos, de reflexión y de cambiar y cambiar la mirada. Esos son procesos que tienen su dificultad.

Ha habido un programa en los centros de todo el Estado en torno a la inclusión, un proceso global, de entender las diferencias, pero en ese marco amplio de que en el proceso de aprendizaje cualquier alumno o alumna puede tener dificultades. Esto ha sido difícil y complejo dentro de los propios centros, pero los centros se están transformando. Sin embargo, esas transformaciones no están incluyendo el género.

Entonces cuando hablamos de dificultades unas son en el exterior, intensas, puntuales y potentes, pero yo creo que las dificultades yo también las coloco mucho más en asumirnos en la responsabilidad de coeducar. Para mí ya hace muchísimos años sabemos cuáles son las resistencias. Hay resistencias que tienen que ver con asumirnos profesionalmente y luego con deconstruir el machismo que tenemos en nuestras cabezas, como personas, que lógicamente lo trasladamos a nuestros trabajos.

Claro que hay gente que lo puede tener claro, que puede alardear, pero la gran mayoría no hemos sido conscientes de todo lo que íbamos transmitiendo. Entonces la diferencia



ya se ve donde está. La coeducación es el área transversal que más se ha difuminado, la igualdad, porque toca muchos elementos que requieren reflexión, que tocan a la vida personal. Entonces la vida personal te la cuestiona, te hace verte cómo has construido identidades, cómo construyes relaciones, cómo entiendes el mundo de lo femenino, lo masculino, el género, todo, todo, todo, lo privado, lo público. Eso, en teoría se puede hablar, pero cuando lo privado lo miro en mi privado, en mi casa, en los afectos, entonces ahí empiezo a cuestionar... que con otras áreas transversales no se cuestionan tanto. La medioambiental cuestiona, pero me pongo cinco cubos y voy separando. Pero en la coeducación no me valen los cubos, si no que me tengo que mirar. Hay elementos de dificultad que ya no están tanto en la sociedad, que ha ido avanzando en la lucha de la igualdad, las mujeres hemos llevado una lucha que se ve socialmente... entonces en la medida que se vaya entendiendo que con la igualdad ganamos como personas, todo el mundo, porque ese es el único objetivo, ganamos todo el mundo, mujeres y hombres... entonces hay resistencias, entonces la dificultad es que los profesores hombres tienen que ver o las mujeres que tienen un pensamiento más machista por decirlo de alguna manera, vean que es beneficioso para todo el mundo.

Ahora todo esto que es también muy bonito, de reflexión, bueno cómo se concreta. Pues en la medida en que un gobierno, un Departamento de Educación, asume que tiene que generalizar esto es plantear un proceso a medio plazo que generalice, que entregue formación en todos los centros, que de tiempo, instrumentos y acompañamiento... eso es lo que ha hecho Skolae. El Departamento de Educación asume el compromiso de generalizar, no hay quejas cuando se generaliza cómo tenemos que evaluar... no hay quejas, y a lo largo de las leyes nos han cambiado los contenidos, las competencias, nos han dicho que evaluemos desde estándares de aprendizaje y eso es obligado. Bueno esto otro también es obligado.

**Una de las gracias de Skolae es que entrega una forma de aplicar en el aula, entregando herramientas estructuradas a las y los docentes. Desde ahí, y desde lo que me mencionas, ¿cómo comprometer efectivamente a toda la comunidad educativa?**

Creo que la única manera es insistencia, y permanencia. Es decir, a lo que voy, nosotras estábamos ahí, hubo un cuatripartito que tomó la decisión de asumir la responsabilidad que le daba la ley. Ahora ha habido cambio de gobierno, este gobierno ha mantenido. Primero, va a ser esto que hablamos del pacto de educación, que debería estar por encima de los partidos, veremos qué ocurre cuando esta legislatura termine. Pero es verdad que es un proceso a largo, larguísimo plazo. Yo que vuelvo a utilizar la experiencia que tengo en los procesos de transformación de calidad inclusiva... las

experiencias de los centros nos dicen que empiezan a ver que hay una identidad de cambio a los 10-12 años. Pero es que es así, pero tenemos años por delante: la carrera profesional, estamos trabajando 40 años, pos hay que mirar, pero es lo que se dice. Yo con todos los centros con los que he trabajado, para empezar a ver que esto ya ha cuajado en el terreno de los centros de calidad, que se entienden como inclusivos, que están transformando muchos elementos para dar respuesta a la diversidad: en esto ya nos podemos imaginar que son procesos lentos. Tiene que haber continuidad y el problema de esto es que depende de quién está en el gobierno. Ahora la Comunidad Foral de Navarra va a tener la suerte de tener dos gobiernos seguidos en la misma línea, vamos a ver si el siguiente gobierno no continua... pues vamos a ver lo que ocurra, que es que se quedarán procesos a medias. Quizás en algún centro en este período de tiempo ya formará parte de la identidad del centro y pues otros olvidaran este objetivo o finalidad.

Entonces, ¿qué es importantísimo? que la formación que hacemos vaya orientada tanto o sea no es suficiente con la formación individual del profesorado. En este momento puede haber en Navarra 3000 profes y profas formados en coeducación, pero lo interesante no es eso, es que esa formación confluya en que cuando yo estoy en un centro, resulta que eso son fuerzas que confluyen para que en el centro educativo en el que estoy vaya generándose identidad coeducativa. ¿Cómo? Pues la formación abarca la individual en los cuatro eje y luego también la formación de un grupito de personas que es el grupo motor, que es muy importante: incluye alguien de la dirección, si la dirección no está presente y no lo tiene en su plan de línea de dirección, poco se puede hacer, porque la dirección juega un papel muy importante en liderar, resolver... por un lado queremos el grupo motor y al grupo motor se le forma en el papel en su centro: en que le vayan haciendo ver al claustro qué elementos del centro crean un clima coeducativo y que vaya haciendo propuestas para que en las programaciones generales también haya un planteamiento coeducativo para el aula. Hay que estar en todo, hay que llegar a que cuando un alumno o una alumna lleguen al patio, ese patio ya vaya transformándose. Todo lo que hay ya sobre el uso de los espacios, dónde se ubican - hablando de género binario, que ese también es otro tema -, el uso de los espacios, cómo se resuelven y por qué surgen los conflictos. Si vas a la biblioteca, cuánta autoría hay de mujeres, cuánto hay libros que cuestionan la estructura que se vive de desigualdad. La comunicación con las familias, el lenguaje que utilizamos, las imágenes... es que es todo. Y eso a través de Skolae se va formando.

Entonces se elabora un diagnóstico del centro que tiene indicadores que tiene que ver con crear una cultura: comunicación, espacio, extraescolares, cómo es la participación... hay una serie de elementos. Y luego está la parte de gestión de aula y eso tiene que ver

con cómo pongo yo en contenidos, y luego en evaluación, contenidos que tienen que ver con los cuatro ejes. Cuatro ejes en Navarra, pilares en el País Vasco, todas las comunidades tenemos elementos que nos ayudan a estructurar, que generan base.

La propia ley y las instrucciones de principio de curso... quiere decir que en las programaciones generales anuales los centros tienen que hacer su plan de identidad coeducadora y decir de la gestión del centro: “este año vamos a trabajar: los patios, o la biblioteca, o la comunicación con las familias usando un lenguaje inclusivo genérico, o tal”. Va tomando decisiones y luego tiene la obligación de decir: “y en programaciones, desde infantil hasta sexto de primaria, desde primero hasta segundo de bachillerato, o la FP, qué vamos a plantear en el aula en mi programación”.

Este año se introduce un cambio para el año que viene en lo que es el planteamiento de Skolae. Hasta ahora era un año de formación obligatoria, ahora son dos: formación en los cuatro ejes y el siguiente año va a ser una formación específica en la que se revisa currículo desde la perspectiva de género. ¿Por qué? porque además de que Skolae aporta esos itinerarios en los 4 ejes con los 3 ámbitos, lo que queremos es una profa o un profe que tenga recursos de mirada de mi currículo, que diga: “a ver, lo que me toca dar a mí en primero en geografía: ¿qué puede aportar a la igualdad mi clase?” y esa formación es la que queremos hacer en el segundo año de formación obligatoria docente. Primero, los cuatro ejes, se hace reflexión, ver qué ganamos, cambiar la mirada, entender los ejes, llevo algo a la práctica... el centro hace un plan de identidad coeducadora, qué miro: patios, lenguaje, extraescolares... y qué haré en programación. Pero el profesorado muchas veces no tiene recursos, de entender mi currículo, mi área, porque no solamente es introducir las aportaciones que han hecho las mujeres en las ciencias, que esa es un “hay que”, si no es cómo llevo a mi alumnado a hacer reflexión sobre la igualdad, al pensamiento crítico y a que tenga comportamiento activo. A que entienda que la autonomía personal no tiene solo que ver con la económica, sino que con ser capaz de dar afecto, apoyo, cuidar, todo lo que se ha entendido como parte de lo privado.

Entonces qué es lo que queremos, que una profa de matemáticas entienda qué puede aportar a la igualdad con estos cuatro ejes... que eso sea la formación del segundo año.

Y a la par introducimos lo de redes, estas son fortalezas... una dificultad es primero no entendernos como coeducadores, otra que no tenemos recursos mentales para entender el currículo de otra manera, pero bueno, hemos planteado la formación y esto, para que los centros, los grupos motores, las direcciones de los centros... pues vamos a crear unas redes de centros que nos vamos a ir juntando todos los meses... es dificultad, pero fortaleza. No solamente la formación individual crea identidad de centro coeducativa.

**Y sobre la Educación Primaria en específico, ¿cuál es el rol de ésta en la reproducción y término de brechas y estereotipos de género?**

Y bueno, todo. La Educación Primaria será clave porque es en esta en la que niñas y niños transitarán desde los referentes del núcleo familiar a los referentes fuera de este. Digo, ya no será la madre o el padre el superhéroe, ¿sabes?. Entonces podrá ser la tutora o tutor, o un personaje que en el cole se muestre, o alguien de la televisión, pero la mediación que en el espacio educativo se realiza de las mismas es fundamental. En esta etapa nos estamos jugando bastante, en esta y en Infantil. Si no nos metemos ahí de lleno, bueno, difícilmente luego tendremos resultados y continuaremos reproduciendo brechas.

**Si tuvieras que decir los principales desafíos que tienen como Comunidad en la implantación de la coeducación, ¿cuáles serían?**

Yo creo que guarda mucha relación con lo que comentábamos antes. Para mí, de los grandes desafíos es, bueno, todo esto en un marco COVID, porque el año que viene no sabemos cómo va a ser este proceso. Los centros tienen el desafío primero de cómo contribuir en la complejidad COVID

Yo creo que tenemos el desafío de que el profesorado adquiera competencia profesional coeducativa. Estamos dando los pasos, introduciremos este año los dos elementos mencionados para que el profesorado tenga recursos y que la formación profesional suponga que se suman muchas individualidades para crear identidad de centro. El gran reto no es sólo la formación individual, es el centro, es decir, que si en un centro va, viene, se incorpora profesorado nuevo... llegue a un centro en el que le digan: "esto es así, tú vienes a coeducar".

Claro, ese es el reto que tenemos. Retos: formación inicial del profesorado. Todo esto no sería necesario si el magisterio fuera una formación que preparara a los maestros y maestras para coeducar. Los masters para secundaria, no coeducan. ¿Qué está haciendo el Departamento de Educación? Pues lo que no hace la universidad. Es que de esto no se habla, en realidad deberían ser las universidades, los grados los que tuvieran, se dieran cuenta de la enorme responsabilidad que están teniendo, porque lo que no hacen lo están trasladando a la necesidad de que el Departamento de Educación tenga que trabajar con profesionales que no están preparados y preparadas.

Desafío, que de lo individual pasemos a identidades de centro. Y el gran desafío y es una enorme dificultad, que en los grados de magisterio no coeducan, ni en el máster.

Esto es el parche que se pone, Skolae es el parche a la responsabilidad que no asume la Formación Inicial Docente. Estamos trabajando con quien ha estudiado el grado de infantil y primaria y luego con quien ha hecho el máster de secundaria. En origen se

debería venir ya y luego el Departamento de Educación mantiene, profundiza, ayuda, actualiza, pero claro, cuando hablamos de desafíos, no nos debemos de quedar solo en Skolae. La universidad debe asumir la coeducación, si no esto será un continuo, va llegando profesorado nuevo que llega y te dice: “pero ¿esto? esto a mí no me lo dijeron, no me lo plantearon”. Y claro que en magisterio se tendría que tener la perspectiva de género incorporada.

Muchas gracias por la entrevista.

#### *IV. Entrevista 4, realizada el 10 de Agosto de 2020.*

##### **¿Es posible coeducar?**

Es posible y muy complejo a la vez. Coeducar va mucho más allá de compartir el espacio escolar. Supone romper con todos los sesgos aprendidos a lo largo de nuestros procesos vitales de socialización diferencial que, en una cultura patriarcal como la nuestra, ha hecho que privilegiemos y jerarquicemos en base la categoría de género, de forma que ni siquiera la ocupación de los espacios físicos (por no hablar de los simbólicos) es similar. Un profesorado realmente coeducativo debe atender tanto a sus acciones como a sus omisiones, e intentar corregir las tendencias aprendidas y el impacto social que recibe su alumnado por todos los canales, tratando de fomentar un espíritu crítico que le permita reflexionar sobre cómo somos tratadas las personas, cómo distribuimos privilegios entre unas y otras, en base al género (y también a otras categorías) en el día a día.

##### **¿Cómo se involucra a las comunidades educativas de manera efectiva?**

El trabajo de coeducación, puesto que es un trabajo de transformación social, debe funcionar en dos sentidos: ascendente y descendente. Por un lado, desde la administración, se debe garantizar un soporte normativo y de recursos organizativos y pedagógicos que faciliten la labor docente en este sentido. Toda novedad debe ir apoyada desde arriba, para garantizar que las personas que quieran dar un paso al frente hacia un modelo más igualitario de escuela encuentren legitimación a sus acciones. Desde el otro lado, en las escuelas, es necesario alcanzar una masa crítica de profesorado que permita transformar todas las acciones de centro. Una persona puede realizar acciones coeducativas en su aula, pero hasta que no se tome como eje vertebrador de toda la acción educativa del centro, no se conseguirá un verdadero impacto en la comunidad educativa. Para ello es necesario sensibilizar y concienciar a todos los agentes implicados, desde los equipos directivos, las asociaciones de familiares

de alumnado, los claustros de profesorado, el personal de administración y servicios y, obviamente, al propio alumnado.

**Y si tuvieras que enmarcarlo en la Educación Primaria, ¿cuál dirías que es su relevancia en el quiebre y reproducción de estereotipos y brechas de género?**

Respecto al papel de la Educación Primaria, así como la Educación Infantil, en los estereotipos y brechas de género, estas etapas resultan fundamentales por el momento evolutivo del alumnado al que atienden.

Como plantea Piaget, en la etapa preoperacional - de 2 a 6 años aproximadamente - y de operaciones concretas - de 6-7 años a los 12 - se están configurando los primeros esquemas que permiten la representación cognitiva del mundo, tanto físico como social. Si no se da una exposición equilibrada al sujeto en desarrollo a las posibilidades de mujeres y hombres en la sociedad, los heurísticos de representación resultantes serán sesgados o estereotipados.

Resulta mucho más sencillo proporcionar los estímulos equilibrados para facilitar la construcción de esquemas cognitivos paritarios que, una vez configurados los esquemas básicos, modificarlos a base de contraejemplos o reflexiones abstractas que no se podrán aprehender hasta mucho después.

Por otro lado, los esquemas de género modifican la conducta de la persona en cuanto a la motivación o vocación que puede mostrar hacia diferentes actividades, tanto lúdicas en un inicio (juegos y juguetes), como de opciones académicas o laborales posteriormente. Estos esquemas se van conformando y reforzando, castigando o modificando con lo que autoras como Miriam Persand o Gerard Coll-Planas denominan "policías del género", que no son otra cosa que el resultado de una socialización diferencial que hace que todas las personas sancionemos en mayor o menor medida los comportamientos que desbordan o nos resultan divergentes con el género de asignación. Si una niña juega de forma muy activa, antes o después alguien fruncirá el ceño y dirá que ese juego no es apropiado. Si se quiere dedicar de forma intensiva y comienza a desarrollar un cuerpo musculado, no faltará quien bienintencionadamente le recomiende que abandone el deporte para no parecer "demasiado masculina". Si a un niño le gusta ponerse faldas, en caso de hacerlo en público, las reacciones serán inmediatas. De esta manera, socialmente, mantenemos un *estatus quo* perpetuador de las desigualdades.

**¿Cuáles han sido las principales dificultades a las que se han enfrentado?**

Como cualquier otra cuestión "innovadora" siempre hay resistencias al cambio. La fundamental en este caso sería la "ceguera" a los sesgos género, lo que Elena Simón llama el espejismo de la igualdad. Muchas personas consideran que la coeducación es una "ocurrencia", una "moda", incluso una estridencia pedagógica de gente que no tiene mayores preocupaciones ni ocupaciones en la vida. Creen que la igualdad es un hecho tanto formal - cuestión discutible, pero que podríamos llegar a aceptar - como efectivo - en este caso los datos objetivos de desigualdades son abrumadores - y, al no ser capaces de captar los sesgos, privilegios y opresiones, ridiculizan y tratan de imponer barreras a las acciones coeducativas. En el peor de los casos, también hay quien ve peligrar sus privilegios y no desea - consciente o inconscientemente - renunciar a ellos. En cualquier caso, hay que ser positivas y centrarse en las oportunidades y las alianzas, ya que siempre habrá quien trate de poner palos a las ruedas.

### **¿Cómo valora la implantación actual de la coeducación en su Comunidad Autónoma?**

Más allá de la numerosa normativa que se ha ido publicando en los últimos años, que refuerza y legitima la igualdad social entre mujeres y hombres, hay tres hitos significativos en la coeducación en nuestro territorio que, sin ser exhaustivos, debemos tener muy en cuenta:

Primero, la implantación de la figura de coordinación de igualdad y convivencia en todos los centros educativos no universitarios, en el curso 2016-2017, con dos horas de reducción lectiva semanal y una formación básica específica, estructurada en dos cursos de 30 horas cada uno. Esta figura tiene la misión de asesorar al equipo directivo y dinamizar en todo el centro, acciones coeducativas y de mejora de la convivencia escolar. Segundo, el plan director de coeducación, aprobado en marzo de 2018, marca líneas estratégicas, llegando a definir incluso objetivos operativos, que pueden guiar las actuaciones de los centros educativos para una transformación hacia la igualdad. A partir de su aprobación se consiguió también incidir en aspectos estructurales fundamentales, como la formación continua de todo el profesorado, que actualmente cuenta con bastante oferta en este sentido.

Tercero, la guía de educación sexual *Els nostres cossos, els nostres drets*, publicada en 2018. La educación sexual integral es un aspecto básico para conseguir un sistema educativo igualitario. Abordar las diferentes diferencias, que plantea Marisela Montenegro, desde el respeto y con una perspectiva crítica y no moralista ni dogmática, permite que la juventud rompa con los estereotipos heredados y se apodere de su cuerpo, su sexualidad y, desde el empoderamiento, sea capaz de establecer los límites que requiera para vivirse plenamente como un ser sexuado. Este es un recurso

pedagógico fundamental que llena un clamoroso vacío en el entorno escolar y al que deben seguir muchos más, para conseguir una implantación de la educación sexual en todos los niveles educativos.

**¿Qué falta todavía para poder considerar efectiva la coeducación en la Comunidad? ¿Qué desafíos observan?**

Las escuelas son motor de cambio, pero estos cambios no son inmediatos ni homogéneos. En el caso de la coeducación, es una labor conjunta que debe realizar toda la sociedad para que se llegue a convertir en una realidad. Nosotras, como profesorado, podemos tratar de ser críticas en el día a día, aportar referentes insesgados, equilibrar los turnos de palabra del alumnado, tratar de reforzar y de interactuar de igual manera con niñas, niños y/o adolescentes, sensibilizar sobre lacras como la violencia de género, la trata o las desigualdades flagrantes como las brechas salariales o de cuidados, pero frente a la acción pedagógica que estamos desarrollando tenemos la publicidad, los videojuegos, las diferentes realidades familiares, los mass media y las redes sociales. En momentos de crisis, lo urgente se antepone a lo importante, abonando el campo para las involuciones sociales. Que nos ocupemos y preocupemos por unas cosas no implica que dejemos otras de lado y la coeducación es una cuestión que se debe transversalizar, pero nunca diluir. Que se pudiera llegar a reorganizar los recursos no debería en ningún caso implicar la renuncia a la acción coeducativa, que debe ser un principio básico de cualquier acción pedagógica coherente. Educar es coeducar.

**Muchas gracias por la entrevista.**

*V. Entrevista 5, realizada en Chile el 10 de marzo de 2020.*

**Mi nombre es Valentina Latorre, estoy haciendo el Máster de Estudios de Género de la Universidad Complutense de Madrid y estoy trabajando en torno a la brecha de género en la sala de clases y la coeducación, en educación primaria sobre todo, y, como conversamos, las preguntas que les voy a hacer tienen que ver con esto, para que me puedan ir contando de la situación en Chile.**

Entrevistada 1 (E1): Si quieres te parto contando nuestro plan de trabajo y ahí nos vas preguntando.

**Perfecto.**



E1: El plan de trabajo está dividido en tres grandes ejes: calidad sin sesgos, que básicamente es trabajar los estereotipos de género dentro del aula. Ahí dentro de las principales actividades que tenemos hay un estudio con la Universidad de Chile para ingresar en el portafolio de Evaluación Docente el criterio de equidad de género en la evaluación.

Entrevistado 2 (E2): En la evaluación docente hemos insertado desde el 2009 una marca de género de manera de ver en los videos que graban los docentes para ser evaluados, observar si había presencia de sesgos y estereotipos en el lenguaje, en los ejemplos, en los contenidos del diseño instruccional de la clase. Esto se hizo mediante una marca el año 2009 mediante un estudio que hicimos con SERNAM, sin embargo esa marca arrojó muy pocos sesgos de género en la práctica. Se evaluaron en ese tiempo 11 mil o 12 mil videos, que eran los que anualmente llegaban ahí, y menos del 1% salía con sesgos de género. Eso era utópico, era falso, el instrumento no lograba medir lo que se proponía y la gente que codificaba el instrumento, que lo recibía, no estaba preparada para detectar el sesgo de género. Se hizo un nuevo estudio el 2014-2015, para levantar una nueva marca de género, y lo hicimos con la Universidad Diego Portales. Esa marca se hizo en tres ámbitos, se dio en el ámbito del lenguaje, de la participación de los estudiantes y en el ámbito de los contenidos. Fue interesante porque se implementó la marca en la evaluación, haciendo la salvedad hacia los docentes de que no iba a incidir en los resultados de la evaluación (la evaluación incide económicamente en la remuneración del docente). Sin embargo, consideramos en ese momento que faltó algún sesgo de género respecto de la diversidad sexual en esa marca. No hubo ningún sesgo hacia la población LGBTI, que sí se observaban en los videos, pero que al no estar contemplados en la pauta de observación, no se registraron. Y hubo sesgos. Se consideraron solo los que consideraban a las mujeres. Eso nos hizo pensar en un nuevo estudio que enriqueciera eso y lo tomó la FACSÓ (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile) y se incorporó ese criterio y otros elementos y se enriqueció la marca para detectar sesgos y a la vez se hizo una tipología y una pauta de caracterización de sesgos: cómo se detecta el sesgo, en quiénes más, en quiénes menos. Y bueno, después de ese análisis viene esto, que es lo que te contaba mi compañera, la inserción de un indicador. Porque el estudio es amplio, pero esto hay que validarlo en el sistema escolar, ver si se aplica homológicamente en todas las especialidades, hacer pruebas de validación y todo eso lo hace un indicador. Ahora la idea, después de toda esta línea de trabajo, es que en el fondo se comience, una vez se detecte el sesgo, con un indicador, a formar a los docentes en las universidades con prevención de sesgos y estereotipos. Esto es lo que hemos estado gestionando con la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), con diálogo

con universidades, a través de material de formación, pero esa es una tarea compleja porque las universidades son autónomas y deciden el currículum con el cual van a formar a sus estudiantes, entonces en el fondo no podemos estar evaluando a los docentes para algo para lo que no fueron formados, y la tarea de formación es autónoma de las universidades. Lo que estamos gestionando con la CNA es que dentro de los estándares de acreditación esté esto, de manera que tengan que incluirlo obligatoriamente en las carreras de pedagogía.

E1: En septiembre estarán listos estos indicadores, esperamos, de manera de incluirlo en las mallas de las carreras de pedagogía, y en la acreditación de las universidades, por ejemplo, que tengan equidad de género, protocolos contra el acoso, cosas mínimas de género.

E2: También hay que dotar a los docentes en ejercicio, que igualmente son evaluados: hay que generar cursos de capacitación en prevención de sesgos y estereotipos de género en sus prácticas con ellos. Tenemos un curso en CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) que abarca un universo pequeño y que es voluntario. Hay que generar algo más obligatorio.

E1: Ahora con ComunidadMujer, a través de un convenio con OEI, vamos a hacer un curso “b-learning” (blended learning) para docentes de enseñanza técnico profesional en temas de género. Vamos a capacitar a doscientos docentes, en tres regiones, porque en el área técnico profesional las brechas son aún más duras, ahí tienes carreras mucho más masculinizadas.

E2: El sesgo es muy radical ahí, el estereotipo es muy duro. Cuesta mucho para las empresas, para los sectores industriales, ver a una mujer en mecánica automotriz, en metal mecánica, en electricidad. Pero también del mismo modo cuesta ver al hombre en secretariado, en asistente dental, porque el estereotipo es muy rígido, entonces ahí hay que trabajar específicamente con esos docentes, en esa línea.

E1: Aquí en el observatorio tenemos los datos de la última matrícula, en universidades ingeniería 27%, ciencias 32%, TP ingeniería industrial 11%, ciencias 12%. Las brechas se van agrandando en TP.

**Y los materiales educativos que el Ministerio provee a los establecimientos de enseñanza básica, ¿cómo se revisan? ¿se está revisando sesgo, lenguaje sexista?**

E1: Con los libros, la unidad de currículum (UC) tenía una pauta que detectaba cuatro sesgos para las editoriales. Si no presentaba dichos sesgos, pasaban a la licitación. Pero

este año se eliminó dicha pauta, así que ahí también tengo que hacer un trabajo para poder detectar sesgos.

E2: Ha habido un trabajo, ha habido un cierto trabajo en el sentido de que cuando se elaboró esa pauta, se hizo para establecerla como filtro para la adquisición de las licitaciones, sin embargo, también ahí hay temas, porque en el fondo hay que hacer un ajuste al instrumento, hay algunos textos que quedaban fuera, en fin, entonces y por otro lado, hay que tener continuidad con la gente de la UC que lleva ese trabajo y no solamente eso, sino que también hay que contar con un equipo de las propuestas de licitación, entonces imagínate son millones de textos escolares y por cada nivel hay textos escolares, y la UC no cuenta con el equipo en el fondo y con la preparación del equipo para que cada texto sea revisado de acuerdo a esta pauta, que es un proceso bastante lento. La pauta establecía imágenes, uso de imágenes, lenguaje, uso de ejemplos, selección de contenidos, si había mujeres científicas, escritoras, que se consideraran en el contenido. A ese nivel de trabajo no hay equipo de género, ni nosotros podríamos revisar todos los textos escolares. Finalmente, las cosas se van cayendo en estos procesos por la implementación, no obstante se va avanzando en el diagnóstico de que esto tiene que hacerse. Ahora las licitaciones de texto escolares forman parte de estas empresas editoriales que son transnacionales, pero que trabajan con niveles escolares homogéneos a nivel iberoamericano. En la región no es un foco que esté claramente puesto.

**Y cuando se ha visto el trabajo con docentes, tanto en formación como en ejercicio, ¿hay interés de parte de los mismos o alguna resistencia?**

E2: Hay interés, se han levantado Proyectos Institucionales. En 2017 surge un Proyecto Institucional Pedagógico (PIP) que tenía que ver con que el Ministerio financiaba a un o una docente que capacitaba a los docentes de su colegio en prevención de sesgos y estereotipos de género, podían ser de 5 a 20 docentes. A ese docente le entregábamos el material y hacíamos red de maestros, y así capacitaba a sus pares. Este docente tenía que haber hecho la formación en género, tenía que estar sensibilizado frente al tema y capacitaba pares en contexto. Ese curso se dio exitosamente en 2017, después no se priorizó, pero lo que nosotros reportamos, es que en general de parte de las mujeres docentes hay mucho interés por la formación en enfoque de género, pero que en general, hombres y mujeres no tienen consciencia de las prácticas sesgadas. En ambos estudios de los sesgos de género, cuando se trabajó con docentes, y con docentes que observaban equipos de 30-40 personas que observaban los videos que se tomaron para evaluar sesgos, las primeras evaluaciones nosotros veíamos que los mismos docentes

no veían el sesgo. Entonces hubo que capacitar específicamente a los codificadores, para que lo vieran en el lenguaje, para poder contar participación por género, el tipo de preguntas y luego, cuando nos metimos bien en esa metodología de análisis, ahí vimos que en matemáticas se le pregunta el doble de veces a los varones – porque son más disruptivos, y en lenguaje se les pregunta de forma abierta y en profundidad a los varones y a las mujeres preguntas cerradas. Entonces eso fue complejo, porque ambos estudios arrojaron que no hay conciencia del sesgo ni en el lenguaje ni en los ejemplos, ni en los estereotipos que se traen y que hay algunos sesgos que tienen mayor grado de lesión que otros. No es lo mismo no darle la participación a una niña en una temática, que levanta la mano y después se aburre, no es lo mismo ese sesgo, que decirle “siéntate como señorita”. En el “siéntate como señorita” hay una lesión mucho mayor desde el punto de vista de la formación interpersonal, porque tiene que ver con identidad. Lo otro es más coyuntural de la clase.

E1: En la presentación que hacemos en las capacitaciones tienen varios datos, en el tema de sesgos pusimos ejemplos reales: “adelante las bonitas damas que tenemos en el curso”, “mañana vamos a hacer un volantín, las mujeres pueden hacerlo para adornar, los hombres para encumbrarlo”, “las niñas siempre preocupadas de las pinturitas y el maquillaje”, “qué hermoso escribe”, “eres una buena niña porque te portas muy bien”, “si en la tierra no hubiera mujeres faltaría hacer el aseo”.

E2: Cuando un alumno lo dice, y el profesor omite, entonces se colude con un sesgo de género. El profesor tiene que explícitamente corregir ese comportamiento. O por ejemplo el trato deferente a las mujeres, cuando se las trata de “dama” o de “mijita” y a los hombres por nombre y apellido, algo ocurre en la construcción de esos sujetos que reproduce el sesgo. Las mujeres se perciben en función de otras cosas, no de lo académico o de las habilidades. El varón, en cambio, cada vez se enfoca más en lo escolar.

**La coeducación, entendida no como la escuela mixta, sino como la intervención directa para la eliminación de estereotipos y sesgos, ¿es viable en Chile? ¿Es un tema? ¿es viable el coeducar?**

E2: El significado de la coeducación en Chile es mucho más pobre que la coeducación en España. Coeducación en Chile tú lo conversas con directores y te hablan únicamente de liceos mixtos. Pero entró al tapete con el caso de la estudiante del liceo femenino emblemático que quiso postular a uno de los liceos masculinos de excelencia el 2016 y ella se sentía con todo el derecho de poder postular y le escribió carta a la Presidenta Bachelet y a la Ministra de Educación de la época. El punto es que en Chile para el 2016

quedaba menos del 10% de colegios de un solo género, y en ese tiempo empezó la demanda de género y estos mismos colegios comenzaron un proceso de reflexión. Gradualmente los particulares subvencionados comenzaron a hacerse más mixtos y algunos emblemáticos comenzaron a hacerse la reflexión. Pero de forma muy acrítica. Porque no se vio de fondo. Cuando surgió la educación de la mujer en Chile, ya en 1920, a comienzos de siglo, hasta antes de esa fecha las mujeres tenían una formación escolar con un currículum propio y ese currículum tenía que ver con educación para el hogar, crianza y labores domésticas, crianza del recién nacido. Fue Amanda Labarca la que tomó el currículum y dijo basta, tenemos el derecho de estudiar bachillerato, humanidades, economía, geometría, igual que los hombres. Y la resolución del gobierno de la época, con un Ministerio de Instrucción, que se llamaba, fue hacer que las mujeres estudiaran el currículum que se aplicaba a los varones, pero en colegios aparte. Después de eso, las mujeres siguieron, fueron entrando a la universidad, pero no se dio la mixtura y el enriquecimiento de la misma, esa reflexión nunca se hizo en Chile. Algunos colegios particulares pagados, de influencia extranjera, hicieron la reflexión.

E1: Y se evidencian brechas, lo que le enseñan en matemáticas a las mujeres en los colegios, muchas veces es de menor complejidad que lo que se enseña en colegios de hombres.

E2: La reflexión que se dio ahí fue que las niñas en contexto mixto tendían a perder en participación, porque eran fagocitadas por los niños. Entonces por eso se dio la reflexión. Pero si te fijas, la solución es pobre, muy marcada por la religión. Pero el resto de colegios, que del 2014 hasta acá comenzaron a hacerse mixtos, no hicieron la reflexión en torno a la coeducación, de qué significa de la formación con perspectiva de género, de la inclusión de ésta en la educación. Únicamente mezclaron hombres y mujeres en el aula. Hoy queda menos del 5% de colegios unigenéricos, y la mayoría de los que están quedando están haciendo la reflexión desde sus comunidades para hacer el tránsito. Ha habido ciertas cosas interesantes: la estudiante transgénero que quiso postular al liceo de mujeres y que la Ministra de Educación apoyó.

E1: En los colegios mixtos también la autoeficacia de las niñas influye, en los colegios de mujeres éstas salen mucho más empoderadas porque nadie les dijo que no, nadie les dio menos participación, pero en colegios mixtos se nota la diferencia: no se da desde la coeducación, si no que, por ejemplo, en un trabajo en grupos, la mujer hace de secretaria “porque tiene bonita letra” o “porque es ordenada”. Y esto impacta en la trayectoria futura.

E2: Ese es un criterio de coeducación. Por ejemplo, cómo en un colegio mixto, para un trabajo en equipo, se le educa a hombres y mujeres a generar liderazgos compartidos, liderazgos participativos, a los hombres se les puede incorporar esta idea de descubrir las riquezas de las otras personas, a generar participación equitativa. Una buena metodología de género debería incorporarlo, pero los colegios mixtos no lo hacen.

Cuando llegamos a la Unidad de Género nos dimos cuenta de problemas relevantes, por ejemplo, el programa “Yo elijo mi PC”, los computadores rosados eran para las niñas y los azules para los niños. Algunos software hasta eran distintos. Ridículo.

### **Y de la unidad de género, ¿cuál ha sido la historia?**

E2: Había una Unidad de Afectividad, Sexualidad y Género, del 2006 al 2010. Pero estuvo fagocitada por así decirlo por los temas de sexualidad que eran la temática emergente. El año 2009 se levanta una política de sexualidad para el currículum y esto demandó mucho trabajo. Ahí se incorporó la reflexión de género, pero más centrada en el tema violencia hacia las mujeres. En ese tiempo empezó a visibilizarse más el tema de femicidios. Surge un equipo grande como de 12-18 personas, que veía temas muy vinculados a sexualidad, que respondía a la Dirección de Educación General, y estaba en la unidad de transversalidad educativa. Surge en ese contexto también la reflexión de cómo transversalizar el enfoque de género en el Estado y surge el Plan de Mejoramiento de la Gestión, que asocia las tareas ministeriales con acciones de género en cada unidad y surge una persona encargada de este tema. Con el gobierno del presidente Piñera, en el 2010, se elimina una gran parte de esa política de sexualidad, porque llega una nueva política, la del portafolio, que pone siete proyectos de sexualidad, algunos muy conservadores, otros más liberales, se elimina todo el equipo anterior, se levantan algunos documentos, como enfoque de género en el aula, prevención de abuso sexual en la infancia, que mantuvieron al menos vivo el tema de género en ese período. Con el portafolios cada colegio debía contratar uno de esos siete programas, ya se había promulgado la ley del Ministerio de Salud que señalaba como obligatorio el contar con programas de sexualidad y se financiaba a los colegios para que contrataran alguno de éstos. Pero resulta que en la práctica menos de la mitad de los colegios lo hicieron y de los que lo hicieron, contrataron en su mayoría los programas más conservadores. Cuento corto, esos programas más conservadores tenían enfoques prevencionistas de ITS, pero estos eran o postergacionistas o abstencionistas en cuanto a las relaciones sexuales, lo que las cifras muestran no funciona.

Esta política siguió hasta el 2014, se hizo una evaluación, se vio que no resultaban bien y con el nuevo gobierno de Bachelet se dio una nueva estrategia que se

llamó ESAG, Estrategia de Sexualidad, Afectividad y Género, para que esta vez la temática de sexualidad fuera abordada por tres ministerios: Salud, Educación y Ministerio de la Mujer. Había un programa de Vivir Sano de la sexualidad gratis en los consultorios para que fueran los estudiantes, pero ellos no iban, por ejemplo. Por lo que se hizo una estrategia de coordinación, terminó de redactarse la estrategia en enero del 2018. En marzo asume una nueva administración que la elimina y no implementa.

Del 2014 al 2018 en género la presidenta Bachelet ordenó que hubiese asesores de género en cada uno de los ministerios, que se instalan en 2014. Le pide a tres ministerios que tengan una dotación de equidad de género, los que trabajaban más directamente con personas (educación, economía, salud). Ahí dichas unidades tenían que elaborar un plan de equidad de género para los ministerios, levantar metas, acciones, supervisar PMG, aportar a nuevos programas de sexualidad, asumir tareas diversas, pero que nos hicieron ver que esto era un asunto mucho más allá del Ministerio de Educación en sí, si no que tenía que abordarse a toda la institucionalidad en el área (Consejo, Agencia, Universidades), y estaba fuera de la jurisdicción. Y era una unidad sin presupuesto.

Igual se hicieron cosas, pero cuando cambia el 2018 la administración, si bien se sigue con las medidas de género, como irrumpe ese año el tema de género, la agenda toma un cambio de rumbo. Se lanza en mayo una Mesa por una Educación con Equidad de Género, presidida por la Subsecretaria de Educación, se lanza un documento por la equidad de género y se hace la reflexión de que la unidad de equidad de género debe estar más allá del sistema escolar. Se la saca de la subsecretaría y se pone en el gabinete ministerial.

Al hacer ese cambio, en enero de 2019, aumenta la libertad para trabajar con la CNA, JUNJI, INTEGRA, Agencia, Superintendencia. Se une con la unidad de Participación Ciudadana y se transforma en la unidad de Inclusión, Participación Ciudadana y Equidad de Género. Estratégicamente habría que decir que esto fue una buena medida. Se le da presupuesto propio a las tareas de género. El problema es que si bien cada vez tomamos mayor conciencia de que la tarea es transversal y requiere más recursos y cada vez somos menos profesionales en el área - hoy somos dos. Y esto son prioridades políticas.

E1: Se intenta un trabajo multisectorial para trabajar de todas formas en conjunto entre el gobierno y actores de fuera (ONG y organismos internacionales).

**Pensando que quedan dos años para que cambie el gobierno, ¿cuáles son los objetivos para los próximos dos años? ¿qué se quiere dejar cerrado?**

E1: Cumplir el 100% el plan de trabajo, la agenda mujer del presidente, el ítem violencia de género en universidades: que cuenten con protocolos contra el acoso. En las universidades esto ya está bastante avanzado, pero en el ámbito técnico profesional no. Se han hecho jornadas a lo largo del país, para homogeneizar criterios en la materia y para que se puedan implementar protocolos dentro de cada institución.

E2: Yo tengo la impresión de que hay muchas cosas que no hemos logrado, algunas más estructurales y otras más coyunturales. El acoso es más coyuntural, pero es absolutamente clave frente a la vulneración de derechos que viven las personas víctimas de acoso. Es difícil poder dar cuenta de toda la agenda de género, sobre todo en las condiciones de bajo presupuesto que tenemos para el área. Podemos dar cuenta de las tareas que nos fijamos anualmente, y para las metas que nos hemos puesto el último año y para este vamos bien. Pero nos queda mucho por hacer. Tenemos convenios con organismos que si bien no son dedicados a educación escolar, presentan un avance en temas de coyuntura fundamentales.

E1: El año pasado firmamos un Plan Nacional de mentorías en STEM, para niñas de octavo a segundo medio, mil niñas en total, despertándoles el bichito STEM. Resultó bastante bien y este año queremos aplicar la segunda parte, con talleres más prácticos. Luego podremos evaluar con ese pool de alumnas el ingreso efectivo a carreras del área. A largo plazo se verá el impacto.

**Y si la meta fuera terminar con el sesgo de género desde el aula, brecha, sesgo, estereotipos, y se tuviera todo el presupuesto y poder para ejecutar, ¿cuáles serían para ustedes las acciones, programa, prioridades?**

E1: Cumplir el programa 2020.

**Pero si pudieran hacer lo que quisieran, contando con todos los recursos y voluntad política, ¿qué harían?**

E1: Primero, un curso en temas de género para las carreras de pedagogía. Formar a los futuros docentes con enfoque de género. Ellas y ellos son los que van a formar a las y los estudiantes.

E2: Cuando nosotros hicimos el Plan de Igualdad de Género del 2015 el primer objetivo era súper utópico: eliminar sesgos y estereotipos de género de la educación. Vienen los oficiales OCDE y miran nuestro plan y nos dicen que está condenado al fracaso porque



nadie puede eliminar dichos sesgos por ser prácticas culturales. El rol de la escuela es importante, pero mucho depende de las familias, barrios, medios de comunicación. Ahí se cambió el objetivo. Existe una necesidad de cambiar la cultura, las prácticas. La única forma de que eso suceda es con sensibilización, capacitación, con darse cuenta, con formación. Yo no veo que gente cambie sus prácticas por otras razones que no sean la toma de conciencia.

Entonces es capacitación a docentes, pero no solo información, debe ser experiencial. La pura información no sirve para cambiar. Las jornadas b-learning tienen ese componente, que podamos tener una parte presencial, testimonial, que genere la toma de conciencia de que el trato igualitario es fundamental. Pero eso es un proceso largo. Las generaciones jóvenes van cambiando más e incorporando la equidad en sus prácticas.

E1: Muchas veces tampoco se lo toman en serio.

E2: Por lo menos la orientación sexual entre los jóvenes ya no es tema. Pero entre la generación docente aún lo es. No se integra. O que el profesor o la profesora asuma una sexualidad no normativa es tema, hay docentes que han sido despedidos por eso.

E1: Dedicarle muchos recursos a la capacitación docente. Yo creo que eso hay que hacer.

**¿Algo más que crean que debería agregar, algo que se les haya quedado sin ser mencionado durante la entrevista?**

E1: Nada.

E2: Todo dicho.

**Muchas gracias nuevamente.**